EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO DE BEBÊS E DE CRIANÇAS PEQUENAS

Conceitos e Práticas Pedagógicas

Anderson Borges Corrêa
Érika Christina Kohle
Monalisa Gazoli
Regina A. Marques de Souza
Renata de Souza F. B. de Almeida
Suely Amaral Mello
(organizadores)

CULTURA ACADÊMICA
Editora

Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas

Anderson Borges Corrêa
Érika Christina Kohle
Monalisa Gazoli
Regina Aparecida Marques de Souza
Renata de Souza França Bastos de Almeida
Suely Amaral Mello
(orgs.)

CORRÊA, A. B., KOHLE, É. C., GAZOLI, M., SOUZA, R. A. M., ALMEIDA, R. S. F. B., and MELLO, S. A., eds. *Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas*: conceitos e práticas pedagógicas [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, 284 p. ISBN: 978-65-86546-95-8. Available from: https://books.scielo.org/id/76skz. https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.

EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO DE BEBÊS E DE CRIANÇAS PEQUENAS:
CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Amanda Trindade Garcia
Ana Cláudia Bonachini Mendes
Ana Lúcia Borges
Anderson Borges Corrêa
Camila Godoy Paredes
Cleide de Araújo Campos
Érika Christina Kohle
Gabriela Tebet
Juliana Guimarães Marcelino Akuri
Juliana Xavier Moimás
Karolyne A. da Ribeiro Kusunoki
Marcelo Campos Pereira
Mariana Natal Prieto
Monalisa Gazoli
Rafael Franco Lobo
Regina Aparecida Marques de Souza
Renata de Souza França Bastos de Almeida
Simone Silveira dos Santos
Suely Amaral Mello
Vanessa Milani Labadessa

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Imagens de capa:
Foto 1 - Acervo pessoal de Monalisa Gazoli
Foto 2 - Acervo pessoal de Suely Amaral Mello
Foto 3 - br.freepik.com
Foto 4 - Acervo pessoal de Érika Kohle

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

E24 Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas / Anderson Borges Corrêa et al. (Org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
286 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-86546-76-7 (Impresso)
ISBN: 978-65-86546-95-8 (Digital)
DOI: https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8

1. Educação infantil. 2. Desenvolvimento infantil. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Professores - Formação. I. Corrêa, Anderson Borges. II. Título.

CDD 372.21

Editora afiliada:

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

SUMÁRIO

Parte II – As crianças pequenas

Parte III – Formação de Professores para a Educação Infantil

Prefácio

Quem conhece a história da educação infantil no Brasil sabe que se trata de uma história marcada por dicotomias e estigmas, sobretudo quando pensamos na educação de bebês. Foi a parir da década de 1980 que o movimento de mulheres começou a pautar a necessidade de uma reconfiguração do nosso modo de compreender a educação das crianças, não mais na chave da preparação para o ensino fundamental e nem tampouco como política de assistência para as famílias pobres – o que Kuhlmann Jr. (1999) tão bem denominou como pedagogia da submissão. O movimento de mulheres reivindicava o papel do Estado e da Sociedade na educação das crianças a partir do *slogan* "O filho não é só da mãe", como aponta, dentre outras, Campos (1999) e conquistou uma importante mudança na legislação, ao conseguir incluir na Constituição Federal de 1988 o direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação infantil em creches e pré-escolas e o dever do Estado de ofertá-la.

Uma vez definido tal direito, 8 anos depois, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases instituiu que a educação infantil em creches e pré-escola se constituiria como a primeira etapa da educação básica e que seus profissionais deveriam ter formação específica em cursos de formação de professores. Mais um tempo foi necessário para que os cursos se adaptassem. Eu mesma me formei em Pedagogia em 2003 em uma universidade pública e não havia, ainda, na grade curricular do meu curso, nenhuma disciplina voltada para a educação infantil!

As publicações do campo da educação voltadas para a educação infantil também eram escassas, sobretudo se buscássemos fundamentos

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p7-9

para a educação dos bebês ou das crianças menores. Suely Amaral Mello foi uma das pioneiras no Brasil a assumir o importante desafio de pensar os bebês e as crianças pequenininhas e, desde os anos 1990, tem produzido importante material, bem como traduzido importantes obras que fundamentam a pedagogia da infância desenvolvida no Brasil. O diálogo com a abordagem histórico-cultural de Vigotski e com as ideias de Emmy Pikler são a marca de seu trabalho. Juntamente com Regina Aparecida Marques de Souza, é defensora do direito das crianças a viverem sua infância sem a pressão antecipatória que as transforma precocemente em escolares.

Nesse sentido, a obra que aqui se apresenta ao público, organizada em conjunto com um coletivo de alunos de uma disciplina que discute as implicações da abordagem histórico-cultural para a educação da pequena infância, possui grande valor ao nos oferecer *insights* para pensarmos os bebês e as crianças pequenas no âmbito da educação. Traz importantes fundamentos para a formação de professores e para subsidiar uma prática pedagógica humanizadora e efetivamente comprometida com o respeito e a dignidade de bebês e crianças pequenas.

Especialmente nesse contexto tão conturbado que vivemos, com tantas questões que se colocam em pauta quando a educação infantil não é possível em espaços coletivos e diversas propostas começam a emergir e ser avaliadas, faz-se fundamental que nos empenhemos num exercício de estudo e aprofundamento teórico, pois os novos desafios que enfrentaremos e as propostas que serão construídas para a educação das crianças e dos bebês nesse período demandam de nós seriedade. Os debates presentes nesse livro nos oferecem fundamentos para pensar a educação dos bebês e das crianças pequenas com todos os desafios que ela nos impõe e que cada dia se transformam e exigem de nós novas reflexões e novas atitudes.

Obrigada aos organizadores e aos autores por nos oferecerem uma obra que nos permite aprofundar o olhar com a seriedade que a educação dos bebês e crianças pequenas exige.

Gabriela Tebet
agosto de 2020 (em casa)

Referências

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, n. 106, p.117 - 127, 1999.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios, v. 2, p.51 - 65, 1999.

APRESENTAÇÃO

COMPREENDER A TEORIA PARA TRADUZI-LA EM PRÁTICAS

Este livro nasceu do desenvolvimento da disciplina "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e a Educação Infantil" vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília. Apresentamos aqui algumas reflexões que fizemos sobre aspectos do desenvolvimento humano na pequena infância - crianças de 0 a 6 anos - considerando que a teoria Histórico-Cultural demonstra que as experiências vividas pelas crianças desde seu nascimento formam sua personalidade e sua Inteligência – o que mais recentemente tem sido comprovado pelas neurociências. A partir da apropriação de conceitos dessa teoria, buscamos também algumas formas de melhor promover o desenvolvimento humano na infância.

As discussões que fazemos neste livro aconteceram antes da pandemia que vivemos neste momento e que nos escancara a pobreza e a injustiça social que assola populações inteiras de nosso país e de toda a América Latina – pouco se fala da pobreza nos Estados Unidos, para ficarmos apenas no continente americano.

Frente ao empobrecimento de parcela significativa das populações e que se anuncia crescente, ameaçando e já destroçando parte das conquistas dos últimos anos em relação a direitos de cidadania, nos preocupa a condição da infância. Um livro que busca apontar melhores condições para o desenvolvimento das crianças na escola pode parecer fora do lugar. Mas isso é apenas aparência. É nos momentos de crise que a utopia ajuda a ir mais longe. E, nesse caso, ao refletir sobre as melhores

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p11-24

condições para o máximo desenvolvimento de bebês e crianças, o que nos move é justamente a possibilidade de visualizarmos um outro mundo possível. Nesse outro mundo possível, como afirma Eduardo Galeano refletindo sobre o direito de sonhar[1], "as crianças pobres não serão tratadas como lixo, pois não haverá crianças pobres".

Nossa contribuição para este outro mundo possível vem pela educação e, mais especificamente, por um exercício de compreender o complexo processo de desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida e, a partir daí propor uma nova cultura pedagógica na escola da infância com base na teoria Histórico-Cultural.

Há um ditado popular brasileiro que diz que a teoria, na prática, é outra. Na escola, ele se faz muito presente e é uma forma de traduzir – ou sublimar – a angústia docente frente ao desejo de concretizar teorias que falam de uma outra escola possível, mas que enfrenta dificuldades em fazer essas teorias se tornarem práticas transformadoras da cultura escolar e dos fracassos que a escola produz. Com esse ditado, desmerecemos as teorias e definimos a escola como o paraíso do senso comum, pois, se as teorias não funcionam na prática, continuamos a agir com base na tradição pedagógica que vem de séculos passados.

No entanto, a educação é uma atividade humana que faz parte daquilo que Agnes Heller (1977) chama de esfera superior da atividade humana – de onde participam a ciência, a arte, a política, a filosofia. A educação, responsável pela formação da personalidade nas novas gerações, é uma ciência informada por diferentes campos como a psicologia, a

[1] GALEANO, E. **Eduardo Galeano**: o direito de sonhar. Palavras de Poder Youtube. 26 abr. 2020. Disponível em:https://www.bing.com/videos/search?q=eduardo+galeano+o+direito+de+sonhar&docid=608045847242409723&mid=4B7E75C8AB75340BF07A4B7E75C8AB75340BF07A&view=detail&FORM=VIRE. Acesso em: 20 jul. 2020.

antropologia, a sociologia, a biologia e não pode se realizar de forma radical quando informada pelo senso comum.

Mas o ditado popular referido esconde uma verdade: o fato de que quando uma teoria não é compreendida em sua relação com o real, ela não encontra práticas que a traduzam. Nessa situação o que se tem não é exatamente uma teoria, mas um discurso sobre uma teoria. E, por isso, sem condições concretas para orientar uma prática, esta segue orientada pelo senso comum.

Por tudo isso, o desafio da disciplina é compreender a teoria Histórico-Cultural buscando suas implicações pedagógicas, ou seja, compreender a teoria para traduzi-la em práticas que possibilitem concretizar uma nova cultura pedagógica para um outro mundo possível. Essa nova cultura pedagógica envolve uma nova forma de organização do espaço – com diversidade de materiais: de livros a materiais naturais que possam ser usados de múltiplas maneiras pelas crianças, que estejam acessíveis às suas mãos, que sejam organizados de forma perceptível com as crianças, que apresentem a cultura nas suas formas mais elaboradas (VYGOTSKY, 2018) sem subestimar a possibilidade das crianças educarem sua sensibilidade seja para a ciência, seja para a arte.

Uma nova cultura escolar envolve também novas formas de organização e gestão do tempo que reserve às crianças tempo livre para escolher atividades, tempos de atividade diversificada em que haja a possibilidade de escolher entre algumas atividades propostas pelo professor, além das atividades apresentadas pelo professor com o propósito de ampliar aquilo que as crianças já conhecem. Essas novas formas de organização e de gestão do tempo respeitam os tempos das crianças, considerando que eles são diferentes dos tempos dos adultos. Por isso, não cabem as formas de antecipação da escolaridade e o abreviamento da

infância que tem sido imposto na escola de Educação Infantil com a aprovação de muitas famílias. Mais equivocado, ainda, percebemos esse apressamento quando consideramos que a ciência tem mostrado que, ao longo de nossa história filogenética, há um retardo no desenvolvimento do nosso cérebro à medida que se ampliam e se sofisticam os conhecimentos de que precisamos nos apropriar para viver em sociedade. Ou seja, nossa capacidade cognitiva se desenvolve de forma mais lenta e gradual e justamente por isso chegamos mais longe que nossos ancestrais. (REINACH, 2013).

Essa nova cultura escolar envolve igualmente novas formas de relação entre adultos e crianças, requer o aprofundamento do acolhimento e da escuta dos desejos, interesses e necessidades das crianças como método do trabalho docente: relações horizontais que garantam a participação das crianças e a cooperação entre adultos e crianças na organização da vida na escola; relações de comunicação entre adultos e crianças no acesso ao conhecimento, à cultura. E tudo isso, levará a uma nova qualidade das atividades propostas e realizadas na escola – no sentido que a teoria Histórico-Cultural dá ao termo atividade: de envolvimento da criança com o corpo, o pensamento e a emoção nas situações vividas.

A compreensão de uma teoria explicativa do desenvolvimento humano é condição para tudo isso. E adotamos a teoria Histórico-Cultural porque é uma teoria que envolve a escola e os processos educativos – para além de ser reforçada pelo conhecimento contemporâneo nas ciências que estudam a constituição do humano e do cérebro em suas funções psíquicas (DAMASIO, 2004; 2005).

Adotar a teoria Histórico-Cultural significa assumir a concepção de educação como forma universal do desenvolvimento humano. Com isso, compreende-se que as qualidades humanas – isto é, as funções

psíquicas superiores tais como a percepção categorial, a memória voluntária, a fala e as demais linguagens, o pensamento, a imaginação, os valores e os sentimentos – são aprendidas nas interações da criança com as pessoas e com a cultura produzida ao longo da história. Não sendo dado biologicamente no nascimento, o desenvolvimento humano é uma possibilidade e requer, para sua concretização, a organização de condições adequadas. As qualidades humanas – criadas ao longo da história no mesmo processo em que foram sendo criados os objetos que constituem a cultura – precisam ser construídas pelas crianças, num processo que é de reprodução ativa. Isso porque, a influência que o meio – o ambiente – exerce sobre a criança é, pode-se dizer, filtrada pela criança a partir do sentido que ela vai atribuindo ao que vive e conhece, a partir de suas vivências anteriores e de como se sente nas relações vividas.

Então, a criança vai constituindo sua personalidade à medida que vai aprendendo as regras sociais, os costumes, os hábitos, os valores, o uso dos objetos, as técnicas, a língua, as formas de pensar, enfim, o conjunto daquilo que chamamos cultura – ou seja, o conjunto daquilo que os seres humanos vieram criando ao longo da história. Em poucas palavras, a educação vai formando a personalidade, ou seja, aquilo que cada pessoa vai se tornando.

Neste livro, discutimos alguns aspectos relevantes desse processo de constituição da pessoa na infância, aspectos que contribuem para a formação e atuação do professor com crianças pequenas.

A primeira parte do livro está dedicada aos bebês de 0 a 3 anos. Nos quatro primeiros capítulos, refletindo sobre as implicações pedagógicas da teoria Histórico-Cultural, apontamos fundamentos que orientam os adultos a estar com os bebês, tendo um profundo respeito por eles, lendo seus gestos, dando-lhes tempo, acolhendo suas emoções,

enxergando suas capacidades e promovendo, neles e com eles, a formação e o desenvolvimento das melhores qualidades humanas a partir de interações em que essas qualidades são compartilhadas. Os temas que elegemos foram a comunicação emocional – a linguagem por meio da qual os bebês se relacionam com o mundo ao redor – e o afeto – o elemento que move toda a atividade dos seres humanos desde bebês. Elegemos ainda refletir sobre o papel do professor e da professora que atua com os pequenininhos e o protagonismo dos bebês como condição para um cuidado e educação desenvolventes.

A comunicação – que se inicia como emocional, no primeiro ano de vida – marca toda a vida do ser humano. A relação da criança e do adulto com o mundo tem sempre como intermediário sua relação com os outros seres humanos sejam os imediatamente presentes, sejam os de outros tempos e outros lugares: a atividade humana está sempre inserida na comunicação, "[...] quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou apenas mental, é condição necessária e específica do desenvolvimento humano na sociedade" (LEONTIEV, 1978, p. 278).

O afeto, no primeiro ano de vida, não se separa da percepção: o bebê percebe o que o atrai, o que o afeta. Por isso, a percepção será adjetivada no primeiro ano de vida como percepção afetiva (VYGOTSKY, 2018). E se considerarmos que a percepção é a função psíquica que primeiro se desenvolve, percebemos que o afeto – inseparável da percepção – está presente em toda ação do bebê. Mesmo se tornando depois uma função independente separada da percepção, o afeto permeia toda a atividade humana, uma vez que se constitui como atividade, o ato da criança ou do sujeito adulto que é permeado pelo afeto – manifesto pela necessidade, desejo, vontade, motivo.

Como afirma Leontiev (1978), os processos que se caracterizam como atividade têm duas características: uma, é dada pela relação direta entre o motivo que move o sujeito e o produto do processo, quando há coincidência entre motivo e produto, ou seja, quando o produto do processo responde ao motivo que leva o do sujeito a agir. Nesse caso, o processo faz sentido para o sujeito. Então, ter um sentido para a criança ou para o sujeito é condição para a constituição de uma atividade. E, como atividade, promove o desenvolvimento cultural da criança ou do sujeito, promove a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores exercitadas no processo. A segunda característica da atividade "é que ela está especificamente associada a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos" (LEONTIEV, 1978, p.297), determinadas pelo objeto/produto do processo e pela relação vital que o sujeito mantém com a atividade. Assim, a atividade humana envolve sempre emoção, afeto.

Discutidos esses dois aspectos do desenvolvimento humano do bebê, trazemos uma reflexão sobre o lugar do professor e da professora ao promover o avanço do desenvolvimento na pequena infância e um olhar de dentro da creche sobre o protagonismo dos bebês como condição para um cuidado e educação desenvolventes.

O capítulo intitulado "A atividade comunicativa na educação de bebês e crianças pequenas", de Simone Silveira dos Santos, problematiza a questão fundamental da relação adulto criança no processo pedagógico: a comunicação, elemento chave no processo de ensinar e de aprender. A palavra utilizada pela teoria Histórico-Cultural em sua língua original para se referir ao processo em que, por um lado, o professor organiza de forma adequada situações que promovem aprendizagem e, por outro lado, encontra crianças motivadas por conhecer – *obutchenie* – refere-se

justamente ao fato de que a relação em que acontece a aprendizagem estrutura-se sobre a comunicação. Este capítulo enfoca a comunicação emocional no primeiro ano de vida e discute as condições que favorecem a apropriação da fala pelas crianças.

No capítulo intitulado "Afeto e desenvolvimento na primeira infância: reflexões para uma educação humanizadora", de Camila Godoy Paredes e Érika Christina Kohle, discutem as transformações qualitativas que ocorrem nos primeiros anos de vida sob influência da qualidade das relações construídas entre as crianças pequenininhas e o mundo à sua volta e apontam princípios que podem favorecer o desenvolvimento das qualidades humanas desde as etapas iniciais da vida.

O terceiro capítulo, "O processo de humanização como cuidado e educação dos bebês: o papel do professor e da professora", elaborado por Amanda Trindade Garcia e Rafael Franco Lobo, enfoca o lugar essencial do professor, protagonista – juntamente com a criança e a cultura – do processo educativo, responsável pela organização das condições materiais da vida de bebês e crianças pequenas na instituição de Educação Infantil de modo a promover o melhor desenvolvimento das crianças nessa fase da vida.

No quarto capítulo, os autores Érika Christina Kohle, Juliana Guimarães Marcelino Akuri e Marcelo Campos Pereira refletem sobre os bebês e as crianças pequeninas como protagonistas nos processos de cuidar e educar realizado pelos adultos, a partir da experiência interna da creche. Como em outros capítulos deste livro, o cuidar e educar como binômio inseparável na educação da pequena infância ajuda a desvendar, na complexidade do processo educativo, a importância da forma como os adultos interagem com bebês e as crianças.

A segunda parte do livro está dedicada a discutir a educação da criança de 4 até 6 anos (idade pré-escolar). Destacamos que nossa defesa, como militantes em defesa de uma Educação Infantil como direito de todas as crianças é de até 6 anos, considerando que a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental tem seu corte etário no dia 31 de março, podendo e devendo a criança que completa seu sexto ano continuar na Educação Infantil.

A apropriação de uma teoria sobre o desenvolvimento humano, como a teoria Histórico-Cultural, que demonstra que as crianças são capazes, desde que nascem, de estabelecer relações com as pessoas e os objetos e atribuir um valor a essa relação – aprender –, e defende que a educação é a forma universal do desenvolvimento humano, traz inevitavelmente um olhar crítico à escola e à cultura escolar que a constitui. Não há como não estabelecer um confronto com a atual realidade didática das escolas infantis, ao longo das discussões acerca das implicações pedagógicas da teoria Histórico-Cultural.

À medida que se avança na apropriação dos fundamentos da teoria, percebemos a necessidade de romper com a cultura escolar tradicional que tem apostado na permanência daquilo que, com cara de cultura escolar infantil, apresenta uma cultura simplista e comercial que subestima as possibilidades das crianças, empobrece seu encontro com o mundo da cultura – fonte das qualidades humanas (VYGOTSKY, 2018) –, abrevia o tempo de infância com práticas que não se sustentam na complexidade dos processos de aprender instrumentos culturais complexos, como é o caso da cultura escrita. Agindo assim, a escola de Educação Infantil, de um modo geral, dificulta o ingresso da criança no universo da escrita, atropela a formação do leitor/autor e ocupa um tempo precioso de formação de funções psíquicas superiores – como o autocontrole da conduta, a função

simbólica da consciência – e o exercício da livre expressão fundamentais para a aquisição da escrita.

A partir dessa crítica que foi nascendo dos relatos de experiências pessoais dos participantes do grupo enquanto alunos, professores e gestores, três temas foram selecionados para compor este livro: os sentimentos e seu papel na constituição personalidade, os projetos de investigação numa nova organização do trabalho pedagógico e a cultura escrita numa perspectiva de formação de crianças leitoras.

Com o conceito de vivência (VYGOTSKY, 2018), aprendemos que o lugar que a criança ocupa nas relações que estabelece com as pessoas, seja no grupo familiar, seja na escola de Educação Infantil, condiciona sua apropriação do mundo e, portanto, seu desenvolvimento. Como vimos acima, a criança tem um papel ativo na apropriação da cultura que lhe vai sendo apresentada: sua atitude em relação às situações que vive condiciona sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

A partir dessas reflexões, no capítulo um, desta segunda parte, intitulado "Os sentimentos e a formação da personalidade infantil: elementos para a organização da prática pedagógica", Ana Cláudia Bonachini Mendes e Vanessa Milani Labadessa consideram as crianças e seus sentimentos, e as relações que vão condicionando a formação de seus sentimentos e valores. Apontam que compreender como essas relações podem influenciar a formação da personalidade na infância pode possibilitar a organização de relações que promovam, na escola, a constitução de uma dinâmica de relações entre adultos e crianças e entre as crianças que favoreça a formação de uma personalidade harmônica.

A reflexão em torno dos projetos de investigação problematiza uma das formas como a escola pode promover as crianças à condição de sujeitos ativos no processo educativo. No capítulo que trata da organização do trabalho pedagógico e dos projetos de investigação, Ana Lúcia Borges e Juliana Xavier Moimás discutem as relações que se pode estabelecer entre cultura, a agência das crianças e organização do trabalho pedagógico na vida diária da instituição educativa. Essas relações podem propiciar às crianças uma relação com o conhecimento que aprofunde a curiosidade das crianças e a transforme em vontade de saber, o que impulsiona aprendizagem desenvolvente. Buscam um diálogo entre teoria e prática, e, ao mesmo tempo com os diferentes profissionais que trabalham na instituição educativa, considerando que seu trabalho conjunto e intencional pode criar as melhores possibilidades para o desenvolvimento das crianças. E sem abreviar a infância, mas dando asas à aventura de conhecer o mundo que se abre cada mais para as crianças nesse período da vida.

Anderson Borges Corrêa discute, no capítulo cinco, o desenvolvimento da linguagem escrita na criança e traz importantes contribuições que podem ajudar a evitar o processo de abreviamento da infância devido a uma antecipação do ensino das letras e sílabas que tem marcado a Educação Infantil. Essa prática de antecipar o ensino da escrita por meio de treinos repetitivos incorre num duplo equívoco. Por um lado, impede o desenvolvimento de funções essenciais para a apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo e, por outro lado, acaba por ensinar um sentido de escrita para as crianças que obstaculiza sua apropriação efetiva. Sob o enfoque do caráter integral das funções psíquicas superiores, o autor trata o desenvolvimento da linguagem escrita na criança de modo a demonstrar que sua apropriação decorre de um processo

complexo que envolve o domínio de ferramentas e de modos de comportamento culturais que não são apreendidos pelo treino, mas pelo exercício da função social da escrita.

Continuando esta importante discussão para o momento atual de constituição de uma identidade para a educação infantil, no capítulo três, Cleide de Araújo Campos e Renata de Souza França Bastos de Almeida discutem o direito das crianças à literatura infantil em suas formas mais elaboradas e como forma de inserção das crianças no universo da cultura escrita, o que cria nas crianças a necessidade de se apropriar da escrita. Nessa perspectiva, a necessidade de apropriação se constitui na criança, não lhe chega de fora pela mão do professor e como uma imposição do fato de estar na escola.

Ainda complementando a reflexão sobre a presença da cultura escrita na escola instituição educativa de 0 a 6 anos, Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki discute, no capítulo intitulado "*Livre expressão*: base para as atitudes de escrita na Educação Infantil", o papel da livre expressão como parte do complexo processo que culmina com a apropriação da escrita pela criança. Ao discorrer sobre a formação da função simbólica da consciência, da necessidade de expressão, da capacidade de antecipar o produto como forma de planejamento e o autocontrole da conduta, como bases orientadoras para a posterior apropriação da cultura escrita articulada à livre expressão da criança, a autora propõe uma aproximação entre a abordagem histórico-cultural e a pedagogia Freinet. Tal aproximação é importante, uma vez as técnicas Freinet podem se constituir como elementos mediadores que concretizem a teoria sob a forma de orientações práticas aos professores e professoras.

Na terceira parte, Mariana Natal Prieto e Monalisa Gazoli discutem a formação de professores no capítulo intitulado "Formação inicial de professores para a Educação Infantil: aproximações entre teoria e prática" apresentando o conceito "isomorfismo pedagógico" utilizado como metodologia de formação docente do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. A reflexão proposta pelas autoras procura enfrentar a distância que vivemos na escola hoje entre as práticas vivenciadas pelos professores em sua formação inicial e mesmo continuada e as práticas esperadas de sua atuação hoje. Sem ter vivido situações de participação e envolvimento na vida da escola, a experiência democrática na relação com crianças e alunos encontra obstáculos. As autoras defendem, pois, que o processo de formação de professores contemple propostas metodológicas que possibilitem a apropriação de fundamentos teóricos articulados a experiências práticas que sustentem práticas democráticas que levem à participação das crianças e a seu pleno desenvolvimento.

Esperamos que esse conjunto de reflexões para orientar o pensar e o agir docentes, nesse momento em que um vírus nos levou para casa, possa contribuir para uma volta das crianças de 0 a 6 anos para uma nova escola da infância: que respeita os tempos e as formas de bebês e crianças viverem sua aventura de conhecer o mundo e que amplie suas vivências para contemplar o desenvolvimento humano para todas as crianças em suas máximas possibilidades. A abordagem histórico-cultural nos dá suporte para isso, é preciso que nos aventuremos a tornar essa escola um fato.

Anderson Borges Corrêa
Érika Christina Kohle
Monalisa Gazoli
Regina Aparecida Marques de Souza

Renata de Souza França Bastos de Almeida
Suely Amaral Mello

Uberlândia (MG), Marília (SP), Lins (SP), Três Lagoas (MS), Londrina (PR) e São Carlos (SP), julho de 2020, ficando em casa.

Referências

DAMASIO, A. ***El error de Descartes***. Barcelona: Crítica, 2004.

_____. ***En busca de Spinoza***. Barcelona: Crítica, 2005.

HELLER, A. ***Sociologia de la Vida Cotidiana***. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

REINACH, F. Neotenia e Educação Infantil. **Folha de São Paulo**. 25 de maio de 2013.

VYGOTSKY, L. S. Quinta aula. Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. *In*:____. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução e organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, p.92-109.

Parte I

BEBÊS

A ATIVIDADE COMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Simone Silveira dos Santos

Para um início de conversa...

Desde o nascimento, o bebê começa a ser apresentado ao mundo que o rodeia: as pessoas da família, os objetos que começam a fazer parte dos seus cuidados, o banho, as roupas, o que aparece em seu campo de visão, o que ouve, seu alimento e esse cuidado que garante a sobrevivência também promove relação. Essa relação – entre o bebê, as pessoas que vivem no seu entorno e os objetos que vão sendo apresentados a ele – vai criando um conjunto de experiências. Essas experiências que a criança vai vivendo – que são formas iniciais de aprendizado – impulsionam seu desenvolvimento.

Consideramos, então, que desde o início da vida, as situações que o bebê vive vão paulatinamente constituindo as bases de sua personalidade: uma concepção de si, dos outros, de mundo. Algumas questões se colocam a partir daí: Que situações melhor promovem as relações do bebê com os outros e com o mundo ao redor? Como se relacionar com um bebê? Qual o papel do professor na primeiríssima infância (zero à três anos)? Qual o lugar do bebê nas relações que nós professores estabelecemos com eles nas práticas educativas?

No primeiro ano de vida, o bebê vive uma condição muito específica: ele é profundamente dependente dos adultos para sua sobrevivência, e, ao mesmo tempo, não domina uma linguagem que seja

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p27-53

imediatamente compreendida pelos adultos. Estabelecer essa comunicação entre adulto e criança é condição que impulsiona o desenvolvimento harmônico do bebê.

A observação atenta nos mostra que a comunicação acontece na reação ativa do bebê diante da presença do adulto, por meio de gestos, olhares, choramingos, choros, por meio do corpo, do movimento, das vocalizações, do sorriso. Por meio dos seus movimentos, o bebê demonstra alegria, dor, medo, susto, reflexão. Vigotski (1996) afirma que essas formas de expressão são o nascer da vida psíquica individual. Se no início as reações são naturais e predominantemente emocionais, à medida que o bebê vai percebendo o mundo a sua volta, suas reações expressivas ganham um novo caráter: passam a ser sociais, aprendidas nas relações com as pessoas que o rodeiam: se o bebê choraminga e alguém vem lhe dar atenção, ele vai aprendendo o choramingo como uma forma de comunicação.

A relação do bebê com a realidade é mediada pelas pessoas que o cuidam e educam, pois ele vem ao mundo dotado de um aparato sensitivo que lhe dá possibilidades de sentir cheiros, sabores, de tatear objetos e ouvir sons, mas é apenas na experiência que lhe é oferecida que sua percepção se desenvolve. E a observação nos mostra que esta não é uma relação passiva, em que o bebê só recebe estímulos, como se precisasse estar "pronto para" para depois se tornar ativo. Ao contrário. Sempre que estabelecemos relação com o bebê, ele manifesta expressões que, aos poucos vão se tornando cada vez mais claras como formas de comunicação - uma relação ativa entre sujeitos que vai se complexificando.

Nos dois primeiros anos de vida, a aquisição da linguagem oral (que culminará no domínio por volta dos três anos) será uma das conquistas mais importantes no desenvolvimento da criança. A fala marca

o nascimento cultural, pois possibilita um salto de qualidade na memória e a acumulação de experiências vividas. É o que Vigotski (2000, p.172) denomina de entrecruzamento do pensamento e da fala, no qual "a fala se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à fala". A comunicação com as pessoas do seu entorno e a manipulação de objetos que elas oferecem e nomeiam para os bebês possibilita o início da apropriação da fala. Por isso "falar com as crianças" é parte fundamental do nosso fazer pedagógico.

A comunicação é uma atividade social humana que é movida por necessidades e coloca em movimento os processos psíquicos que vão se sofisticando. Esta importante ferramenta vai qualificando o modo do bebê se relacionar com as pessoas e com os objetos, de orientar sua ação no meio e sobre o meio circundante. A fala é também uma conquista para a autorregulação do comportamento, pois permite que a criança compreenda e se lembre das orientações dos adultos, permite que a criança pense e tome decisões nas situações vividas.

A fala contribui também para o desenvolvimento de capacidades, habilidades, aptidões e da personalidade da criança, uma vez que possibilita o pensamento e uma melhor compreensão das situações vividas. A apropriação e o desenvolvimento progressivo da linguagem oral ampliam a memória, a atenção, o pensamento, a percepção da criança já que as palavras são generalizações, por exemplo: com o desenvolvimento da fala, "cadeira" que inicialmente se referia a um objeto específico da cozinha de sua casa que a criança usava para alcançar a mesa, passa aos poucos a se referir a todas as cadeiras do mundo. Nesse processo, a criança vai formando sua consciência como produto das relações e situações vividas.

Isso nos remete a importância do conhecimento teórico dos professores para orientar sua prática intencionalmente para o

desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança desde a primeiríssima infância. Uma vez que as crianças aprendem a falar porque as pessoas falam com elas, podemos nos perguntar: nós falamos com os bebês? Quando falamos com eles? O que falamos? Como falamos? Essas questões nos levam à questão central deste texto: ***o bebê é sujeito ou objeto de nossa fala?***

É fundamental prestar atenção ao lugar que o bebê ocupa nas relações em que participa, pois, como afirma Leontiev (2004), o lugar que a criança ocupa nestas relações sociais (na família, na escola de educação infantil) impulsiona ou se torna um obstáculo no seu desenvolvimento. Por isso, é necessário pensar a forma como as situações são propostas e vividas, pois ela impacta profundamente a formação humana. Pensando nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, lançamos algumas reflexões iniciais: Como organizamos tempo, espaço e relações que configuram experiências que proporcionamos aos bebês? A partir de que conceitos de criança, infância, aprendizagem, ensino, desenvolvimento e educação organizamos as experiências que propomos aos bebês? Para que projeto de sociedade os cuidamos e educamos?

Neste texto queremos refletir sobre o papel do professor no exercício de uma prática pedagógica intencional, fundamentada teoricamente, reconhecendo que a Educação da Infância, em especial da primeiríssima infância, tem características próprias e fundamentais que precisam ser consideradas pelos adultos para promover o melhor desenvolvimento do pensamento, da fala, do movimento, da iniciativa, da curiosidade, da atenção e da percepção de bebês e crianças pequenas, tendo a comunicação como uma ferramenta essencial no processo de apropriação das qualidades humanas e formação da inteligência e personalidade.

1. Educar e cuidar na educação da primeiríssima infância

Os direitos das crianças no Brasil começam a ser anunciados no final do século XX (CAMPOS, 2009) na defesa de uma política que respeite os direitos fundamentais das crianças. A Educação Infantil tem sua trajetória anterior marcada pela ausência, omissão, exclusão ou redução de sua função de formar e desenvolver a personalidade. Foi marcada ora pelo assistencialismo, ora compreendida como compensatória e higienista, ora compreendida apenas como fase preparatória para a escola. E sempre dicotomizando o cuidar e o educar.

A virada para enxergá-la como um direito da criança somente se torna possível a partir da promulgação da Constituição de 1988 e, em seguida, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 que passam a concebê-la como prioridade. E isso irá se refletir nas políticas educacionais, na inclusão da Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, na emenda constitucional nº 59 de 2009 que amplia a obrigatoriedade de escolaridade que passa a ser dos 04 aos 17 anos de idade (e que traz consigo o problema da antecipação da entrada no ensino fundamental). Também se manifesta na lei que torna obrigatória a matrícula na Educação Infantil para crianças de 04 e 05 anos de idade e, mais recentemente, no Marco Regulatório da Primeira Infância, a lei que trata dos direitos e normatização das políticas públicas que priorizem o cuidado integral da criança de 0 a 06 anos de idade.

Tais avanços legais são fruto da luta das mães trabalhadoras, que emergem na década de 1970 e que, com a forte mobilização das mulheres, ganha um corpo unificado no Movimento de Luta por Creche em 1979 que não só reivindica a construção de creches mas também a sua qualidade

(ROSEMBERG, 1984). Apesar desta conquista, para a classe trabalhadora, esta é uma luta permanente, visto que com a obrigatoriedade de oferta, a partir dos quatro anos, o Estado tem se descomprometido com o cuidado e a educação de 0 a 3 anos. De acordo com o IBGE, em 2018, cerca de um terço das crianças de 0 a 3 anos mais pobres do Brasil estavam fora da creche à espera de vaga[2].

Os avanços legais, portanto, ainda não têm criado as condições objetivas para o cuidado e educação de todas as crianças. E estas vão desde garantia de atendimento de suas necessidades básicas para a sobrevivência (melhores condições de vida para todos), até a educação de qualidade como um direito de todas as crianças.

Quando conhecemos a trajetória das políticas educacionais para a primeira infância, conseguimos compreender como se dava (e ainda se dá) os modos de organização do trabalho docente, a concepção de criança e de desenvolvimento e aprendizagem, a relação entre cuidar e educar. A atuação docente na Educação Infantil foi por muito tempo, e ainda é marcada pela "Pedagogia da Espera" (LIMA, 2005, p.86) pois, ao conceber a criança como um ser passivo, "a criança espera porque não é capaz, espera para começar alguma tarefa porque não tem iniciativa. E o que é mais profundo, tais vivências cultivam nas crianças a atitude de dependência em relação ao adulto, a sua falta de iniciativa e de autonomia, o seu papel como espectadora". Com os bebês isto acontece de forma ainda mais marcante.

Quando compreendemos a criança, desde bebê, como capaz de estabelecer relações com pessoas e objetos que a rodeiam (olhando, ouvindo, sentindo o toque, percebendo objetos que os adultos aproximam

[2] Cf. página G1. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-terco-das-criancas-de-0-a-3-anos-mais-pobres-do-brasil-estao-fora-da-creche-por-falta-de-vaga-diz-ibge.ghtml. Acesso em: 28 ago. 2020.

dela), propomos situações que requerem sua conduta ativa, mobilizando seu olhar, sua atenção, sua percepção que reorganizam "o funcionamento cerebral tanto no que se relaciona às conexões neurais quanto ao movimento e à ativação dos processos psicológicos". (LIMA, 2005, p.87)

Para isso, é fundamental conhecer as regularidades do desenvolvimento na infância e isso também significa uma nova concepção de professor, não alguém que reproduz práticas, que "aplica atividades", que "dá aulas", mas um professor que conhece, fundamenta e intencionaliza a educação numa perspectiva humanizadora – um intelectual de sua prática (GRAMSCI, 2004).

As práticas cristalizadas na educação de bebês ainda os consideram como incapazes e passivos, priorizando o cuidar para que eles não se machuquem, devolvê-los alimentado e devidamente higienizado para responder às expectativas das famílias – por muito tempo, acreditou-se que este era o papel do professor nesta fase da vida – em detrimento do educar. Por outro lado, é inaceitável também, práticas que deixam os bebês e as crianças pequenas sempre com os mesmos materiais, nos mesmos espaços, ouvindo sempre as mesmas músicas e histórias e, em que, quando existe diálogo entre bebês-adultos, são empobrecidos ou infantilizados (SILVA, 2018).

Tais práticas precisam ser superadas, pois partem de uma concepção que pensa que as crianças nascem com seu desenvolvimento já determinado. E, no entanto, já se demonstrou que a criança se desenvolve porque aprende enquanto vive situações em que pode se relacionar com as pessoas, explorar objetos (VIGOTSKI, 1996). Entretanto, ainda que a criança se relacione com o mundo ao redor e aprenda por meio da atividade, não é toda atividade que promove o desenvolvimento de novas

funções psíquicas. Há atividades que melhor guiam o desenvolvimento em cada período da nossa vida (LEONTIEV, 2010).

Então, quais as atividades que guiam e promovem o desenvolvimento de novas formações psíquicas no bebê, como, por exemplo, a percepção, a memória, a fala? Responder a esta questão é condição para organizar a prática docente para proporcionar atividades e situações promotoras de desenvolvimento, compreendendo cuidar e educar como uma unidade indissociável. Para isso, é essencial considerar que o bebê, desde a mais tenra idade, atribui valor às experiências que vivencia – em outras palavras, aprende.

2. O bebê, a criança pequena e o professor como sujeitos ativos

Para iniciar nossa reflexão, consideramos curta a história que tem a pesquisa sobre as crianças pequenas educadas em creches, sobre como formam sua inteligência e personalidade e com isso, como planejar intencionalmente atividades que melhor promovam o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Contudo, para isso precisamos, além de conhecer as regularidades do desenvolvimento infantil, conhecer cada criança individualmente e isso requer comunicação e escuta. Mas, vamos iniciar focando o desenvolvimento.

Ao nascer, o bebê não se diferencia do meio, e a percepção será a primeira função psíquica a se desenvolver ligada às suas emoções, para as quais a sensação desempenha um papel central.

Desde muito cedo, o bebê já começa a manifestar interesse por estímulos sensoriais, movimentos, sons e pessoas. No primeiro ano de vida, as funções sensoriais e motoras são movidas pelo afeto, isto é, pelo que chama a atenção do bebê. E este é um tempo de profundo aprendizado.

No primeiro contato com as pessoas que cuidam após o nascimento, já se iniciam as aprendizagens do bebê. O ato de amamentar supre uma necessidade biológica e, ao mesmo tempo, cria outra necessidade, uma necessidade social, a de estar entre pessoas, de desejar ser acalentado no colo (VIGOTSKI, 1996). E isso demonstra que o bebê aprende desde que nasce, mas aprende de um jeito próprio, movidos pelos afetos, de acordo com as condições de cada idade.

A primeira situação que melhor promove o desenvolvimento do bebê é a comunicação emocional direta, que assim se chama porque o bebê não entende as palavras do adulto que o cuida e educa, mas compreende o tom da fala, o seu toque, seu olhar.

É fundamental o papel do adulto, seja mãe, pai, avós, cuidadores ou professores da educação infantil, para o desenvolvimento do bebê, pois, o interesse positivo da criança por ele surge da relação, ou seja, da forma como o adulto se relaciona com ele. Por isso, reitero que é preciso refletir sobre o lugar que a criança tem ocupado nas relações que estabelecemos com ela, sobre a maneira como nos relacionamos, como apresentamos para ela os objetos que estão ao redor. Como professores, temos planejado e organizado o tempo e o espaço dos bebês visando enriquecer suas possibilidades de exploração e manipulação de objetos de modo a promover seu desenvolvimento? Planejamos situações que promovem sua autonomia e segurança emocional? Sabemos que falar com os bebês é importante para estabelecer com eles uma comunicação emocional? Fazemos da comunicação uma atividade que realizamos intencionalmente?

Por muito tempo acreditou-se que a forma como conduzimos as experiências vividas pelos bebês não tinha importância, uma vez que se acreditava ser necessário que a crianças estivessem aptas para aprender, o que só aconteceria depois de certa idade. Por isso, nossa atenção não estava

centrada em discutir a relação indissociável entre aprendizagem e afeto, cuidar e educar, muito menos discutíamos a postura docente, as atitudes centralizadoras e autoritárias. Tais discussões começam a ganhar corpo à medida que vamos aprendendo mais sobre o desenvolvimento infantil e estudando especificamente a educação na primeira infância e suas implicações.

A teoria Histórico-Cultural nos convida a ver o bebê como sujeito ativo e capaz, que aprende desde que nasce e que, por isso, se desenvolve. Em lugar de olhar apenas para aquilo que o bebê ainda não é capaz de fazer, percebermos, a partir de um olhar atento, o que ele já é capaz de comunicar por meio de seu corpo, olhar, gesto, movimento, expressões, vocalizações, o que observa, pega, leva à boca, porque e quando chora ou choraminga.

Com esse novo olhar acolhedor para os bebês, rompemos com práticas que subjugam as crianças, voltamos nossa atenção para o bebê visando intencionalmente uma relação com ele. E, para além de perceber suas possibilidades, criamos novas possibilidades com a forma como organizamos o espaço para promover seu movimento, com os objetos que disponibilizamos ao seu redor para sua exploração, com a "leitura" que fazemos de seus gestos, choros e olhares. Para isso, falamos com o bebê, anunciamos o que será feito (sem exageros no tom e na forma de falar), respeitamos seu corpo ao tocá-lo (sem movimentos bruscos ou ríspidos). É justamente nos atos de cuidados (banho, troca, alimentação, sono) que vamos desenvolvendo o processo de educação, levando a criança a conhecer o próprio corpo, transmitindo segurança afetiva para que se sinta segura e confiante em ficar só enquanto o adulto pode dar atenção individual para outra criança.

É esse o exercício do protagonismo, da criança e do adulto. Para que seja efetivo este protagonismo, o professor precisa conhecer os fundamentos do seu trabalho, ou seja: ter claro uma concepção de criança, de infância, de desenvolvimento, de aprendizagem com base em uma teoria que explique como se dá o desenvolvimento humano e que oriente esse desenvolvimento (DAVYDOV, 1988). Quando age assim, o professor assume-se como um intelectual que planeja e estuda para desenvolver uma prática intencional e fundamentada.

3. A Atividade Comunicativa como atividade intencional do professor na Educação Infantil

A comunicação pode ser definida como uma “determinada interação de pessoas, no curso da qual intercambiam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para lograr um resultado comum” (LÍSINA, 1987, p.276). Isso quer dizer que o adulto e o bebê precisam estar envolvidos e, ambos, como sujeitos distintos precisam desempenhar um papel nesta relação. Fazemos isso quando estabelecemos uma relação de olho no olho demonstrando afeição, quando anunciamos o que vamos fazer, estimulamos que a criança perceba o próprio corpo (brincando com seus pés, suas mãos, por exemplo) e consideramos suas iniciativas. O tom de voz, as expressões e a forma como a tocamos, fará toda diferença. Este diálogo não verbal vai se tornando uma comunicação à medida que enxergamos, nas expressões do bebê suas necessidades, buscando atendê-las. E é nesta ação conjunta e dialógica (VOLÓCHINOV, 2018) entre nós e o bebê que vamos possibilitando a ampliação da sua experiência cultural. E esta forma de comunicação também é uma primeira forma de escuta pelo professor (MELLO, 2017a).

Na experiência conhecida como Lóczy ou abordagem Pikler (desenvolvida pelo Instituto Emmi Pickler, em Budapeste - Hungria), exercita-se uma escuta intencional, atenta e sensível que busca identificar as necessidades e os desejos das crianças a partir do que os bebês estão dizendo em seus gestos, olhares, interesses, atitudes. Isso muda a atitude do adulto em relação ao bebê, pois a comunicação se torna elemento de fato mediador: os adultos falam com os bebês em todos os momentos, ou seja, na oferta de objetos, no banho, nas trocas, na alimentação. Essa comunicação estabelece uma relação de segurança e cria necessidades de novas formas de comunicação nos bebês, quando "a palavra ganha forma orientadora da conduta da criança" (SILVA, 2018, p.44).

Sendo a comunicação uma atividade, se encontra em relação com a atividade que melhor orienta o desenvolvimento em cada etapa da vida. Isso significa que a comunicação não se dá sempre da mesma forma. Enquanto uma atividade comunicativa, está orientada a um fim e apresenta formas que vão se complexificando em cada etapa da vida, estando dirigida a necessidade de satisfação da valoração de si e do outro.

O motivo da comunicação está no outro e se desenvolve em estreita relação com necessidades fundamentais da criança. De novas impressões e das razões para se comunicar com o adulto – compreendido como fonte de conhecimento e organizador das novas impressões (motivos cognoscitivos). De atividade prática, da necessidade da ajuda do adulto, como um coparticipante e modelo de conduta (motivos práticos ou efetivos). De reconhecimento e apoio, já específicos da esfera da interação criança-adulto (motivos pessoais) e se constitui como a própria atividade comunicativa, tendo o adulto como porta-voz das exigências e ideais sociais (LÍSINA, 1986, 1987).

Ao longo dos primeiros sete anos de vida, a atividade comunicativa se constituirá como: situacional-pessoal, prático-situacional, cognitiva-extrassituacional e pessoal-extrassituacional. Neste texto, trataremos apenas das duas primeiras por corresponderem aos bebês e às crianças pequenas.

A primeira, definida como *situacional-pessoal* (nos primeiros seis meses de vida), nomeia um tempo em que o bebê não domina nenhuma forma de adaptação da conduta e sua relação está totalmente dependente das pessoas que cuidam da sua sobrevivência. A necessidade de comunicação se forma na atitude antecipadora do adulto que, ao suprir a fome, fala com o bebê, acaricia, segura no colo, acalenta etc. Em sua forma mais desenvolvida, se manifesta no *"complexo de animação"* que é uma conduta mais complexa do bebê para com o adulto: concentração do olhar no adulto (começa a diferenciá-lo no meio circundante), comunicação mímica através do sorriso, gestos, expressões, vocalizações e excitações motoras.

A atitude antecipadora do adulto que fala com o bebê mesmo sabendo que ele não será capaz de responder verbalmente, ou seja, que estabelece um processo no qual vai apresentando o mundo, induz, compartilha e promove condições para que o bebê vá se percebendo com um ser distinto. "A percepção diferenciada de objetos e indivíduos presentes numa situação é uma conquista na formação cultural do bebê" (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016, p.103). Mas, sem observar a conduta de resposta da criança, podemos acabar incorrendo em equívocos, como o de ir muito além ou ficar muito aquém do que o bebê é capaz.

A atividade de comunicação emocional direta encontra-se na base e orienta a ação com a produção de novos comportamentos infantis, na produção de novas necessidades, fazendo avançar o desenvolvimento.

> É por meio dessa comunicação emocional que é sua forma essencial de relação com o mundo, que o bebê começa a se apropriar da fala e vai estabelecendo os primeiros contatos com o mundo. Essa comunicação, do ponto de vista da ação do adulto, envolve a fala da professora, o tom de voz e a fala que dirige ao bebê e espera uma manifestação dele; o modo como ela toca o bebê; o modo como se aproxima do bebê e anuncia que vai limpar seu nariz; o modo como anuncia o momento do banho, como o retira do berço e o leva para o banho; o modo como a professora anuncia o momento da alimentação e a relação que se estabelece enquanto o alimenta; o modo como organiza o espaço em que o bebê permanece enquanto está acordado (MELLO, 2017c, p.28).

Conforme o professor estabelece relação afetivo-comunicativa com o bebê, apresentando objetos (chocalhos, mordedores, móbiles, objetos que utiliza no cuidado do bebê e que são parte do mundo da cultura), ele vai sendo afetado tanto por essas pessoas quanto pelos objetos do seu entorno: manipula objetos, emite sons, sorri, chora, observa. Aos poucos, cresce seu interesse pela manipulação de objetos. E essa nova condição passa a ser a situação que mais promove o seu desenvolvimento: a atividade manipulatória de objetos. Nessa condição, a atividade da criança se liga à situação concreta e tudo o que está ao alcance de sua percepção vira objeto de sua atenção.

A figura do adulto perde a centralidade que tinha na etapa anterior, mas isso não significa que sua atuação deixe de ser importante, pois, este adulto passa a figurar no papel de mediador entre a criança e o mundo dos objetos. É ele quem apresenta o mundo dos objetos da cultura. Por isso, o melhor lugar para a criança, nesta fase, é ficar no chão com objetos que possam ser manipulados e que criem o desejo de explorá-los. É hora de enriquecer, diversificar e sempre numa relação comunicativa em que o

adulto observa e percebe as melhores formas de criar curiosidades nas crianças, os objetos que provocam o interesse e também acompanha as crianças em suas explorações – mesmo que de longe.

Nesta etapa da vida, a forma de comunicação da criança pequena avança para a *comunicação prático-situacional* (até os dois anos aproximadamente) (LÍSINIA, 1986). Aqui, os objetos é que conduzem a atividade e, a partir da interação prática com o adulto, a criança busca sua colaboração, no sentido de coparticipação, de fazer junto, devido à sua falta de experiência para explorar e utilizar de diversas maneiras os objetos (LÍSINA, 1986). Aqui os meios mímicos-expressivos se enriquecem (olhares, sorrisos e a própria mímica) expressando vontades e impressões (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986). Na ação conjunta, vamos interpretando suas impressões e organizando novas.

Nessa fase, a comunicação emocional não deixa de existir, ela se aprofunda. Vai se dando de forma individualizada e vai caminhando para a apropriação da fala. "O foco da fala será o conjunto de objetos que trazemos para enriquecer cada vez mais o entorno das crianças" (MELLO, 2017a, p.75). Com o domínio da linguagem, a criança vai se libertando dos limites da comunicação situacional e avançando da colaboração prática para a teórica (o interesse pelo nome dos objetos). As palavras passarão a orientar as ações das crianças com os objetos. O processo vivido pelo bebê ao longo dos dois primeiros anos de vida levará a uma nova e importante formação psíquica: o entrecruzamento da fala com o pensamento.

Com a linguagem que vai sendo exercitada na relação com os adultos, aos poucos, a criança percebe que cadeira não é o nome de um objeto, mas de um conjunto de objetos que servem para se sentar e se encostar. Com essa capacidade de generalização a criança vai se tornando capaz de falar de objetos que estão ausentes, não fica mais dependente da

situação concreta para nomear as coisas apontando para elas enquanto as nomeia. Nesse processo, a fala vai se intelectualizando e o pensamento vai se tornando verbal. Cientes disso, nós professores, podemos potencializar a ampliação do vocabulário das crianças, valorizar suas iniciativas de comunicação (que se manifestam agora não apenas com olhares, mas com perguntas) e provocar-lhes com boas perguntas (a observação atenta nos fará perceber o momento certo de aguçá-las!).

O exercício desta relação vai provocando vivências, situações nas quais estão representadas de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia e, por outro lado, como a criança vivencia isso. O modo como a criança sente e interpreta determinada situação condiciona o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018).

Isso significa que precisamos conhecer as crianças com as quais trabalhamos, como são suas condições de vida. Significa que precisamos estar atentos para acolher e manter uma relação com elas desde o momento em que chegam na escola até o momento em que vão embora. Precisamos estar atentos a como organizamos o tempo e os espaços, como consideramos as singularidades (seu modo de ser e estar no mundo), os ritmos e as iniciativas das crianças. Esta é uma segunda forma de escuta pelo professor (MELLO, 2017a).

E precisamos estar atentos a como falamos com as crianças. Se nos dirigimos a elas por meio de ordens e repreensões, inibimos as possibilidades de fala das crianças que, além de sentirem medo, não criam novos interesses e isso poderá levar ao embotamento da vontade, da iniciativa, da autoestima, E elas precisa ser sujeitos, haja visto que "a comunicação com os adultos é a condição mais importante do desenvolvimento psíquico da criança" (LÍSINA, 1987, p.274).

Um conjunto de estudos realizados por pesquisadoras húngaras sobre a linguagem de trabalhadores de berçários e escolas infantis (HEVESI, 2004) apontam uma sucessão de traços negativos na relação adulto-criança: na maioria das vezes, a linguagem se limitava a ordens e proibições; as respostas dos educadores às crianças eram impessoais, sem conteúdo e de vocabulário pobre; raramente pronunciam os nomes das crianças. Tudo isso era mais evidente com as crianças pequenas e os bebês. Na experiência Lóczy (FALK, 2004), se aprendeu que falar com os bebês e com as crianças pequenas é condição para a relação de confiança entre bebê e educador e para a segurança a autoestima do bebê. Por isso, os educadores conversam com as crianças em todos os momentos (se acostumam com essa prática): nos momentos de cuidado quando anunciam o que será feito e incentivam que a criança participe de seu próprio cuidado, perceba seu próprio corpo; quando chamam a criança pelo nome e se dirigem à ela. Cuidam do olhar, do tom de voz, de abaixar-se para estar na mesma altura da criança, comentam suas iniciativas – “que legal essa brincadeira”. Da mesma forma, demonstram interesse pela atividade autônoma que a criança realiza (um movimento, uma brincadeira, um som que emite etc.), reagem com positividade às iniciativas das crianças. Tudo isso mobiliza, cria necessidade na criança em buscar no adulto a colaboração passa a se dirigir ao professor para mostrar objetos do seu interesse, para expressar (gestos, sons e movimentos) e comunicar (fragmentos de palavras).

Outro problema típico é quando falamos com os bebês e as crianças de forma infantilizada, seja imitando sua fala seja com uso de diminutivos. Além de dificultar a compreensão pela criança, uma vez que uma palavra no diminutivo é mais complexa, dificultamos o seu processo de apropriação da fala, uma vez que a criança precisa da referência da fala

mais elaborada (VIGOTSKI, 2018) do adulto e, se o adulto imitar a criança, a criança não avança no domínio da fala. Ambas as situações, além de empobrecedoras, têm por princípio uma dupla negação, da criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e do professor como sujeito ativo do seu processo de apresentar o mundo.

A "lei genética geral do desenvolvimento" formulada por Vigotski (2018) afirma que as funções psicológicas superiores, como é o caso da fala, "surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança" (VIGOTSKI, 2018, p.91). Ou seja, a fala primeiro acontece nas relações sociais, para depois se manifestar como apropriação da criança. Por isso, a importância do adulto falar com bebês e crianças e falar sem infantilizar.

A criança, desde a mais tenra idade, deve ter um lugar ativo na relação como sujeito singular no processo de apropriação das objetivações da cultura elaborada pela humanidade. Por isso, a escola de educação infantil deve contemplar experiências ricas e diversificadas com a cultura, desafiando seus movimentos e descobertas, criando novos interesses e afetos.

> O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim, todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana (MARX, 2004, p.108).

Tornar as qualidades humanas "órgãos da sua individualidade" requer uma atitude intencional do parceiro mais experiente, pois, a criança deve entrar em relação com os instrumentos e os signos da cultura para se apropriar das qualidades humanas, e este é um processo de educação (LEONTIEV, 2004).

Por isso, tratamos o bebê como sujeito ativo, que atribui sentido ao que vivencia, e não como objeto passivo do nosso trabalho. Nesta perspectiva, o professor é parceiro de vivências, que cria mediações ao apresentar a cultura para a criança e para isso é preciso sensibilidade para enxergar as iniciativas de comunicação das crianças. A atividade comunicativa por parte das crianças, sua conduta de resposta, se manifesta por quatro indicadores: "a atenção e o interesse [em relação] ao adulto; a matriz emocional com que [a criança] percebe a ação do adulto; os atos que a criança realiza por iniciativa própria e cujo objeto é o adulto e a sensibilidade da criança para a atitude que o adulto manifesta em reação com as ações [das crianças]" (LÍSINA, 1987, p.278).

A regulação da conduta, por exemplo, se formará a partir da atitude do adulto. Quando o adulto trata a criança como sujeito ativo da relação, num processo colaborativo, como estou defendendo neste texto, modelará ativamente a conduta da criança por meio da atenção, do olhar, da fala (e seu tom), da escuta sensível, das orientações positivas que favorecem o exercício da conduta que se espera dela - e não enfatizando seus erros com repreensões, gritos e castigos.

Dessa forma, para criar necessidades e motivos de comunicação é preciso considerar que o lugar que a criança ocupa na relação com os adultos favorece ou impede o aprendizado da fala. Tratar o bebê e a criança como sujeitos é crucial para fazer avançar seu desenvolvimento, pois conforme a criança vai estabelecendo relações, vai também formando uma

autoimagem de si, uma valoração de si e das pessoas do seu entorno. E isso é fundamental para o desenvolvimento psíquico, pois a criança ainda não é capaz de regular a própria conduta e vai aprendendo por meio das relações que vive e, nesse processo, vai formando sua inteligência e personalidade. A segurança emocional, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia, também desperta sentimentos de coletividade, tão fundamentais numa educação humanizadora. Isso nos impõe a tarefa de nos pensarmos como sujeitos também.

Ao passo que confiamos mais nas crianças como sujeitos ativos e capazes, concebendo-as como os futuros dirigentes, vamos também confiando mais em nós, como intelectuais, assumindo-nos como pesquisadores, autores e militantes para criar uma nova cultura escolar que tenha por base a compreensão da complexidade do processo educativo e do desenvolvimento humano na infância (GRAMSCI, 2004). Desta maneira, a comunicação se constitui como uma atividade essencial para o ser humano se desenvolver (MELLO, 2017b).

Para finalizar nossa conversa...

Educação e desenvolvimento humano estão profundamente ligados na constituição das qualidades especificamente humanas – as funções psíquicas superiores – desde os primeiros dias de vida e são responsáveis pela formação e desenvolvimento da inteligência e da personalidade. Por isso, promover o desenvolvimento do bebê visando sua maior autonomia e segurança afetiva é um desafio que requer a superação da dicotomia entre o educar e cuidar, compreendendo-os como uma unidade. Requer também, a concepção de que a prática pedagógica é um trabalho coletivo que acontece entre o adulto e a criança e é construído na

inter-relação entre eles. A revolução no olhar docente começa a partir do momento em que sua consciência tem por base conhecimentos que lhe possibilitem ampliar, ao invés de limitar, as vivências dos pequenos, potencializando todos os espaços e tempos/momentos, considerando as necessidades individuais e estando atento aos sinais dos pequenos. A comunicação é elemento chave nessa relação.

Na experiência Lóczy, por exemplo, trabalha-se com a ideia de que para o bebê desenvolver sua atividade autônoma, é preciso que ele exista como sujeito. Então, o envolvimento individual é parte fundamental do processo, neste sentido, o diálogo é ferramenta essencial. Entretanto, precisamos ter clareza de que a comunicação com o bebê não é construída a partir de ordens e repreensões acompanhadas de profundos silêncios nos momentos em que o adulto está com ele. A comunicação deve ser colaborativa, sensível às demandas do bebê, promotora da curiosidade, afetiva.

Conforme a criança vai compreendendo cada vez mais a fala dos adultos, a linguagem passa a cumprir uma função muito importante no seu desenvolvimento, pois é a partir da compreensão da fala do outro que a criança pequena aprende hábitos e costumes e pode melhor regular sua conduta. E isso se dá na relação com o adulto, na comunicação com ele, sob sua orientação atenta que, a partir dos momentos de cuidado (banho, sono, troca, alimentação) vai desenvolvendo processos de educação no olhar atento, na escuta, na resposta às suas necessidades, no tom da voz, no toque, no respeito ao seu corpo e sua individualidade, da sua forma singular de ser e atuar socialmente e sua identidade. Para isso, acolhemos a criança, nos colocamos em seu lugar para tentar entender o que sente e como se sente, escutamos e interpretamos suas necessidades, falamos com ela, a levamos a conhecer o seu corpo, a explorar movimentos, a se

interessar por objetos e a explorá-los, incentivamos e valorizamos suas iniciativas de fala, assim como o seu direito ao ócio e ao silêncio, respeitando seu ritmo, e com isso, levando-a a ter autoconfiança e segurança afetiva e, com isso, a uma relação de maior independência no ambiente e no mundo.

A influência do meio (as pessoas que se relacionam com a criança) no desenvolvimento é diferente para cada criança, pois depende de como o meio a afeta, a interessa, a encanta, nessa relação e em relações anteriores - suas vivências.

O meio – o ambiente da casa ou da escola – pode ser organizado para ampliar as possibilidades de ação das crianças afetando-as positivamente, permitindo seu movimento livre e disponibilizando objetos que ela possa explorar. Com isso, despertamos sua necessidade de agir, enriquecendo suas possibilidades de desenvolvimento por meio de uma relação colaborativa que estabelecemos com os pequenos, com os outros adultos da escola e com as famílias. Essa relação colaborativa faz do bebê sujeitos na relação e isso é condição para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Refletir sobre o lugar que a criança ocupa na relação que estabelecemos com ela envolve também refletir sobre o quanto temos sido autores do nosso trabalho. Ao planejar, o quanto temos refletido sobre o lugar da criança concreta (não a idealizada) com quem trabalhamos, o quanto sabemos sobre elas e o quanto as escutamos e acolhemos.

Conforme discuti ao longo do texto, as relações que bebês e crianças vivem impactam fazendo avançar ou limitando o desenvolvimento. Toda a comunidade escolar está implicada neste processo, pois todos se relacionam com os bebês e as crianças pequenas, desde sua

entrada, passando pelos momentos de refeições, banho, sono, atividade livre com objetos, até a hora de ir embora. E, por isso, todos precisam qualificar sua concepção de criança e de formação humana. E isso, se faz estudando, discutindo sobre o que se estuda, observando as crianças para conhecê-las e reconhecer em suas ações aquilo que se estuda. Com isso, inicia-se um processo de reeducar o olhar para perceber as positividades do desenvolvimento na infância, superando os preconceitos que diminuem as crianças frente aos adultos. A educação de bebês e crianças pequenas é uma ciência e precisa ser realizada com estudo e intenção.

Ao longo do texto busquei refletir e dar ênfase à forma como nos relacionamos, com ênfase na comunicação que estabeleça uma relação de cooperação e afeto com o bebê. E, com isso, contribua para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva dele, para uma relação de segurança e confiança no adulto que o cuida e educa – o que permite que o bebê usufrua com tranquilidade de um tempo livre brincando com objetos -, para a ampliação de sua percepção, de seu conhecimento do mundo que o rodeia, para o desenvolvimento da fala.

Vimos que o desenvolvimento do bebê depende do adulto que não apenas garante sua sobrevivência, mas disponibiliza um espaço adequado ao seu movimento e materiais que atraiam sua atenção e exploração, que fala com ele, que sabe que, enquanto cuida, educa e, por isso, a forma como acolhe, escuta e cuida é fundamental para educar no bebê uma atitude segura, curiosa e interessada em relação ao mundo ao seu redor. Para isso, o professor também precisa estar em atividade e isso se materializa à medida que observa, escuta, atua em colaboração. Compreender o papel da comunicação emocional e da fala nos primeiros anos de vida é essencial para o trabalho docente.

Isso é revolucionário e humanizador tanto para as crianças como para os professores, se fazendo urgente principalmente em tempos de barbárie. Desconfiai do que é tido como natural, como diria Brecht (1982), pois nada é impossível de mudar!

Referências

BRECHT, B. **Antologia poética.** Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf. Acesso em: 15 jun.2020.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, S. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere** . Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. *In*: FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Trad. Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 47 - 56.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.
In: VIGOTISKII, LURIA e LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone editora, 2010.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, 2005.

LÍSINA, M. I. La comnicacion com los niños hasta los siete años de vida. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Y. **Antologia de la psicologia pedagógica y de las edades**. Playa, ciudad de la Habana: editorial Pueblo y Educación, 1986.

_____. La génesis de las formas de la comunicación en los niños. In: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progresso, 1987. p. 274 - 298.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004

MELLO, S. A. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017a.

______. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017b.

______. O cuidado e a educação de bebês e a formação de dirigentes. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v.28, n.3, p.23 - 42, Set/Dez, 2017c. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5273. Acesso em: 28 jun.2019.

ROSEMBERG, F. O movimento das mulheres e a abertura política no Brasil: o caso das creches. **Cad. Pesq.**, São Paulo , nov. 1984. p. 73 - 79 Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462/1457. Acesso em: 12 jul.2020.

SILVA, J. R. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. (org.). **Educação de Bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo del lenguaje oral. *In*: _____. **Obras escogidas III.** Madrid: Visor Distribución, 2000.

_____. El primer año. *In*: _____. **Obras escogidas IV.** Madrid: Visor Distribución, 1996.

_____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo, Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZAPOROZET, A. V.; LISINA, M. I. (Orgs.). **El desarrollo de la comunicación en la infancia**. Madri: G. Núñez Editor, 1986.

AFETO E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Camila Godoy Paredes
Érika Christina Kohle

Para um início de conversa...

Cada criança começa a sua vida imersa em um mundo de objetos, relações e conhecimentos construído histórica e socialmente pelas gerações anteriores. Aos poucos, o bebê se apropria dos produtos culturais que lhes são ofertados por meio das relações que estabelece com as pessoas que o cercam. Ao relacionar-se com outros sujeitos, valores, sentimentos, objetos, aprende e desenvolve qualidades especificamente humanas – como a fala, o pensamento, a memória, a imaginação – que o torna capaz de conhecer a realidade em que vive e nela agir (LEONTIEV, 1978).

Assim, a criança se apropria gradualmente da atividade social, dos hábitos, das formas de pensar, da maneira como se relacionar com objetos e com as pessoas de seu entorno. Ela passa a atribuir sentido ao que vive e ao que aprende, fazendo desse processo sua constituição como ser humano, isto é, forma e desenvolve sua personalidade.

As transformações qualitativas que ocorrem nos primeiros anos de vida são influenciadas pela qualidade das relações construídas entre o pequenino e o mundo à sua volta. Essas relações farão parte da sua compreensão da vida, sua percepção a respeito do mundo a sua volta e auxiliarão na atribuição de sentido aos objetos e fenômenos vivenciados coletivamente.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p55-78

Nessa etapa inicial da vida

> [...] tudo aquilo que o bebê percebe do meio está unido com o afeto; para ele, a percepção do que é agradável ou ameaçador aparece muito antes do que os elementos físicos e sociais da realidade exterior, o que sugere uma fusão de atração, afeto e sensação (GOMES, 2014, p.816).

Devido à complexidade dos fatores que influenciam o desenvolvimento infantil, há um debate recorrente nas últimas décadas sobre a Educação Infantil, porque no passado era comum compreender que as capacidades psíquicas na infância surgem naturalmente em um processo de "amadurecimento" biológico que ocorre à medida que a criança avança em período etário. Ainda que se saiba que "quanto mais passam as idades, mais as situações se tornam complexas" (VIGOTSKI, 2018, p.108), levar em consideração somente esse aspecto pode prejudicar o desenvolvimento dos bebês, por deixar a cargo do desenvolvimento físico o importante papel da educação na formação da personalidade consciente, eximindo professores e responsáveis de compreenderem as iniciativas fundamentais de mediação nesse processo.

Com o objetivo de colaborar com essa discussão, esse texto apresenta elementos sobre a formação dos processos afetivos a partir das relações vivenciadas pelos bebês e pelas crianças pequenininhas na escola da infância[3]. Para justificar a relevância do tema, apresentamos dados resultantes do diálogo entre as pesquisadoras e uma professora de bebês, a fim fomentar a reflexão sobre as vivências de uma educadora com sua turma e os princípios teórico-metodológicos que podem favorecer o desenvolvimento das qualidades humanas desde as etapas iniciais da vida. Reiteramos a importância do papel da educação organizada intencional-

[3] Consideramos como "bebês" as crianças em seu primeiro ano de vida e como "crianças pequenininhas" as crianças de 1 a 3 anos.

mente para enriquecer as experiências educativas, criar novas necessidades e motivar o interesse para novas aprendizagens.

Um exemplo de iniciativas que favorecem as ações de bebês e crianças, suas aprendizagens e, consequentemente, seu desenvolvimento são: a organização de espaços adequados para provocar a ação de bebês e de crianças, a disponibilização de materiais diversos para eles manipularem, a escuta e o acolhimento de bebês e de crianças pelos adultos, a participação na vida da casa e da escola.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento acontece a partir das experiências vividas pelas crianças desde o nascimento, momento inicial, no qual a "[...] criança é inserida no conjunto da herança cultural da humanidade que é partilhada pelo grupo social do qual ela participa e que se faz presente no momento da história em que vive" (MELLO, 2010, p.55).

O primeiro ato humano em relação a um bebê recém-nascido – de alimentá-lo no colo – cria nele uma necessidade nova, uma necessidade não biológica, que é aprendida com a mãe e que é, portanto, social: a necessidade do outro, do prazer e do aconchego (VYGOSTKI, 1996).

A partir dessa compreensão do desenvolvimento infantil, a creche pode ser o melhor lugar para a educação da criança pequena, pois lá, as condições adequadas para sua vida e para sua educação são organizadas adequadamente, garantindo a apropriação das qualidades humanas pelos pequenos.

Essas qualidades são externas ao bebê no nascimento, isto é, ele não nasce com elas, mas elas estão presentes nas pessoas e nos objetos ao redor e precisam ser apropriadas por ele por meio de sua atividade nas situações vividas com os outros.

Uma condição essencial para a apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas é o respeito às suas formas típicas de atividade: a comunicação emocional, o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças e entre elas e os adultos, o brincar. (MELLO, 2007).

É imprescindível considerar três elementos constitutivos do processo de educação na escola – a cultura como fonte das qualidades humanas historicamente acumuladas, as mediações necessárias para o acesso das crianças à cultura e a própria criança como sujeito ativo. O que determina como esses elementos influenciam o desenvolvimento da criança são os fatores percebidos por meio de sua experiência emocional, isto é, o modo como a criança recebe as informações e interpreta essas informações, ou seja, como ela se afeta pelas pessoas, pelas situações, pelos objetos e pelos fenômenos que compõem seu entorno. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio sobre o desenvolvimento humano (MELLO, 2010).

A afetividade no desenvolvimento dos bebês acompanha cada etapa do desenvolvimento infantil, entretanto, quanto menor a criança, maior a união de suas impressões com o afeto por meio de sua percepção, uma vez que a criança pequenininha identifica o tom ameaçador ou a relação agradável antes de perceber os objetos concretos presentes ao seu redor.

Desse modo, a comunicação emocional no bebê começa a acontecer quando ele é cuidado por alguém e, por isso, reage positivamente em contato com essa pessoa, constituindo entre eles uma relação de segurança capaz de permitir que se envolva com os objetos apresentados a ele para seu tateio, favorecendo sua apropriação da herança cultural da humanidade e, consequentemente, promovendo o desenvolvimento das

capacidades humanas criadas ao longo da história. Nesse momento do desenvolvimento, a criança se apropria de habilidades e qualidades psíquicas indispensáveis para a vida em sociedade.

O desenvolvimento psíquico da criança começa em seu nascimento, porque, ao nascer, o bebê se separa fisicamente de sua mãe, mas permanece ligado a ela biologicamente devido à dependência para atender as suas necessidades vitais (VYGOTSKI, 1996).

Esse momento, nomeado como período pós-natal, dá início ao desenvolvimento da personalidade, pois, apesar da vida ser inerente ao bebê desde a gestação, é nesse período que sua vida estará "imersa na vida social das pessoas que o rodeiam[4]" (VYGOTSKI, 1996, p.279, tradução nossa).

O primeiro ano de vida é marcado por duas características contraditórias entre si: uma é a aparente não sociabilidade da criança pela ausência de sua comunicação verbal, que contradiz a característica nesse período da vida do bebê ser profundamente social, uma vez que toda relação da criança com o mundo se estabelece por meio da pessoa que a cuida.

Assim, o carinho dá início ao processo de desenvolvimento psíquico da criança, constituindo sua personalidade e sua cognição, porque com ajuda dos adultos, por meio das relações que estabelecem com eles, os bebês superam o afeto inicial que delimita sua vida psíquica aos limites do sono, alimentação e choro, manifestado em um interesse pelo mundo exterior, ao transformá-lo paulatinamente em um interesse ativo pelo entorno (GOMES, 2014). Já que,

---

[4] VYGOTSKI, L. S. Inmerso en la vida social de las personas que lo rodean. In:_____. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuiciones, 1996, p.279.

> [...] no primeiro ano de vida, a existência social da criança é, desde os primeiros contatos com o adulto, uma relação mediada pelos objetos, da mesma forma que a sua própria relação com os objetos requer a mediação dos adultos. É o adulto quem apresenta o objeto para a criança, mostra seu funcionamento e suas qualidades (GOMES, 2008, p.143).

Nessa fase, são, principalmente, os objetos que atraem, controlam e determinam sua atenção, "[...] como se de cada objeto emanasse um afeto de atração ou repulsão que é o motivo que estimula a criança" (VYGOTSKI, 1996, p.342, tradução nossa).

Os bebês e as crianças pequenininhas estabelecem vínculos afetivos não apenas com as pessoas, mas também com os objetos de seu entorno. A qualidade da Educação Infantil dependerá da busca pelos professores por apropriações teóricas acerca da afetividade no processo educativo e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores - funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem, tais como: atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc.

Desse modo, não é possivel excluir as implicações do afeto nos processos psíquicos específicos aos primeiros anos de vida. Supõe-se a existência de rudimentos psíquicos, distintos das psiques desenvolvidas dos adultos e das crianças maiores, mesmo sendo eles nebulosos, confusos, cujos aspectos sensitivos e emocionais se fundem de maneira que são classificados como sensitivos emocionais (VYGOTSKI, 1996).

1. Os equívocos relacionados à dimensão afetiva e à Educação Escolar

Apesar da importância do afeto para o desenvolvimento dos bebês, existem, ainda, alguns equívocos que distanciam o afeto das reflexões realizadas no campo pedagógico. Um deles está pautado nas visões dicotômicas presentes na Educação que cindem o afetivo e o cognitivo – semeadas pela psicologia tradicional, por meio de diferentes mecanismos ideológicos (GOMES, 2008). Um exemplo disso é o tratamento dado pela escola ao afeto e à cognição como se fossem funções que se constituem separadamente. Com isso, as emoções são isoladas do processo de aprendizagem, como se o desenvolvimento das capacidades humanas se alicerçasse somente na dimensão cognitiva.

Compreender o aspecto afetivo desse modo acarreta consequências para o trabalho pedagógico, uma vez que nele a motivação, as necessidades, os desejos e os interesses das crianças – que têm como fundamento os processos afetivos – "são vistos como aspectos naturais, intrínsecos à sua personalidade, portanto, independentes da história de apropriações e objetivações do sujeito" (GOMES, 2013, p.511).

Outro equívoco que distancia o afeto das discussões é a dificuldade de ruptura com sua concepção pelo senso comum que o remete apenas a beijos, abraços e afagos, sem buscar entender suas raízes teórico-filosóficas, afastando-o do fazer pedagógico e do papel da escola ao aproximá-lo da construção cultural e histórica decorrente da predominância do gênero feminino entre os profissionais da área. Um exemplo desse equívoco pode ser observado no trecho do diálogo entre pesquisadora e professora de bebês.

No decorrer da entrevista, a educadora expôs que o vínculo afetivo permeou sua relação com os bebês, no entanto, revelou que o

conhecimento apreendido na formação pedagógica inicial não foi suficiente para orientar o trabalho educativo específico para a criança menor de um ano. Como resultado da carência de fundamentos teóricos e científicos, ela buscou nos meios informativos que teve acesso, princípios norteadores da prática pedagógica com bebês.

> Pesquisadora: A teoria para a sua prática pedagógica, onde você buscou? Onde vocês foram ler?
>
> Professora: No velho Google. Para a gente tentar entender como estava o nível deles. Procuramos em sites de revistas como crescer, nova escola.
>
> Pesquisadora: Em nossa conversa você citou várias vezes a questão do vínculo afetivo que estabeleceu com as crianças. Essa percepção foi pelas vivências em sala de aula ou por algum referencial teórico, uma palestra, um estudo que teve acesso?
> Professora: Não. Foi no dia a dia, no dia a dia mesmo[5].

Conforme o relato da professora, é possível analisar que ainda existe uma dificuldade de se compreender a maneira como ocorre o desenvolvimento psíquico das crianças e como esse se relaciona à função afetiva. Esse cenário é decorrente da tradição da psicologia comportamentalista, que distinguia as emoções do desenvolvimento intelectual.

Como consequência a esses equívocos comuns no campo pedagógico críticas foram elaboradas por alguns pesquisadores da área, tais como Arce (2001) e Carvalho (2014) sobre a maneira como se entende a dimensão afetiva ao discutirem que a profissionalização docente se

[5] Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.

constituiu historicamente a partir da imagem da professora do gênero feminino como sendo uma educadora afetuosa nata, portadora de instintos naturais para o papel formativo. No contexto da escola de Educação Infantil, é ainda mais contundente a associação entre a maternagem e a docência devido à atuação do grande número de mulheres como professoras, funcionárias e diretoras de escola.

Como é possível depreender do diálogo a seguir, a formação pedagógica inicial, algumas vezes, não é suficiente para romper com o equívoco acerca da diferença entre a naturalização do estereótipo feminino e a organização do trabalho docente com vistas ao máximo desenvolvimento humano na infância. Novas concepções a esse respeito estão sendo construídas paulatinamente.

> Pesquisadora: - Você pode me contar um pouco da sua experiência como professora na Educação Infantil?
> Professora: - Eu me formei na Pedagogia, prestei concurso e entrei. Quando eu entrei e fiquei sabendo que era N1 (etapa que contempla bebês até 1 ano e 3 meses), eu fiquei apavorada, porque N1 é bebê. Aí foi uma adaptação tanto minha quanto deles. Eu acho que mais minha do que deles. Porque é aquela coisa que anda atrelada, você tem que ter o espírito materno, mas eu não sou mãe, aí como que eu vou fazer? Como que eu vou estabelecer vínculo com eles?[6]

No decorrer da conversa, foi possível observar a mudança desse modo de ver provocada por sua experiência com a turma de bebês. A professora entrevistada explica que se efetivou como docente da turma em agosto, nesse período, cada bebê já havia adotado um agente de organização escolar como pessoa de referência. Ao observar que o vínculo

[6] Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.

afetivo de confiança entre profissionais e bebês se constituiu a partir das vivências humanizadoras provenientes do trabalho pedagógico independentemente do gênero do profissional, a crença a respeito do papel a mulher como educadora nata foi superada.

> Pesquisadora: Quando você iniciou seu trabalho com os bebês já haviam dois agentes de organização escolar com a turma?
>
> Professora: Sim, desde o início do ano. Os bebês estabeleceram vínculo afetivo com todos (professora e agentes de organização escolar), mas percebi que cada criança sentia uma confiança maior em um adulto específico.
>
> Pesquisadora: Você percebeu que mesmo sem imposição, cada criança escolheu um adulto de referência?
>
> Professora: Sim, um protetor sem ninguém impor.
>
> Algumas crianças escolheram desde o início do período de adaptação o agente de organização escolar do gênero masculino como pessoa de referência.
>
> Pesquisadora: Entendi, e você observou que independente do gênero ele conseguiu contribuir para o desenvolvimento dos bebês?
> Professora: – Sim, conseguiu, ele é fantástico, ele é fantástico![7]

Cabe às professoras e aos professores estabelecerem relações afetivas profundas que privilegiem o cuidado, o olhar atento e a comunicação emocional, independente do gênero ou de já ter vivenciado a maternidade, uma vez que a vivência afetivo-educativa no primeiro ano possibilita o desenvolvimento do pensar, do sentir, do reagir e do agir das crianças,

[7] Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.

contribuindo, dessa maneira, com a formação de suas capacidades (VYGOTSKI, 1996).

Ainda, "a afetividade do professor é muitas vezes entendida como o único atributo necessário para o exercício da docência" impelindo-o a deixar em "segundo plano (ou até mesmo desconsiderar) a formação acadêmica específica para a atuação em sala de aula e os conhecimentos decorrentes de pesquisas produzidas na área" (CARVALHO, 2014, p. 3 - 4).

Ao romper com o pressuposto de que os processos afetivos acontecem naturalmente, descolado das relações vividas (GOMES, 2013), é possível (re)pensar a formação humana em busca de uma prática pedagógica de qualidade com base em uma teoria que oriente a maneira como os professores concebem a criança, seu desenvolvimento e o papel da educação na formação humana (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017).

Segundo Mukhina (1996c, p.12),

> Para que o trabalho educativo docente tenha êxito, é preciso, antes de mais nada, conhecer as leis do desenvolvimento psíquico da criança, suas particularidades emocionais e intelectuais, suas preferências e interesses. O conhecimento da psicologia infantil facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e a evitar muitos erros na educação.

Assim, ao oportunizar experiências que contribuam efetivamente para aprendizagem e desenvolvimento psíquico das crianças, professor e professora assumem a função de seus parceiros mais experientes. Para tanto, suas ações precisam contemplar as especificidades do desenvolvimento infantil, bem como do momento do desenvolvimento em que a

criança se encontra. Esses conhecimentos amparam a elaboração de práticas educativas para a formação humana na infância.

Além disso, visto que as mudanças mais significativas da personalidade, o conhecimento do mundo físico e social, a organização e reorganização dos processos de pensamento, de compreensão do mundo e de expressão estão ligados à atividade principal em cada idade – representada pela comunicação emocional no primeiro ano de vida, se faz necessário o respeito das professoras e dos professores às atividades dos bebês que garantem transformações evolutivas de caráter significativo em personalidade (MELLO, 2007).

2. A relevância do afeto para o desenvolvimento de capacidades dos bebês

Desde o período pós-natal, é possível perceber o princípio da vida psíquica do bebê, isso porque ele já apresenta os mesmos processos básicos das crianças maiores, como expressão de euforia, alegria, dor, medo, susto (VYGOTSKI, 1996).

Nessa etapa da vida, o bebê percebe os objetos de seu entorno por meio da fusão entre o afeto e a sensação. Percebe o que é agradável ou ameaçador antes mesmo de perceber os elementos físicos e sociais presentes em sua realidade exterior, porque se relaciona de modo peculiar com o mundo por meio de um todo complexo de matiz emocional, que impede sua percepção diferenciada dos elementos isolados das situações das quais participa.

> O traço mais característico que diferencia a consciência do recém-nascido e do bebê da consciência da criança em idades posteriores consiste no fato de ser uma consciência absolutamente indiferenciada no seu aspecto funcional (VYGOTSKI, 2018, p.95).

Desse modo, valorizam-se as relações interpessoais e as vivências dos bebês – como elementos transformadores dos afetos – com destaque para a educação escolar e o caráter intencional da prática docente nesse processo de desenvolvimento (GOMES, 2008), visto que

> A particularidade principal do recém-nascido é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o homem. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias; se o modo de vida e a educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades [...] que são a base do desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1996b, p.77).

O desenvolvimento que segue essa fase inicial do bebê é organizado pelo adulto responsável por sua alimentação, higiene, movimentação no espaço, aproximação dos objetos e comunicação. Essa relação com o adulto tem papel vital para a criança e caracteriza-se como seu primeiro contato social (MUKHINA, 1996b; VYGOTSKI, 1996).

Por não ser capaz de suprir suas necessidades vitais, a criança depende inteiramente do adulto. “O caminho por meio dos outros, por meio do adulto, é a via principal da atividade da criança nessa idade. Praticamente tudo no comportamento do bebê está entrelaçado e interligado ao social” (VYGOTSKI, 1996, p.285, tradução nossa).

Devido a essa dependência da criança pequenina, surgem relações sociais peculiares, como é o caso da escolha da pessoa de referência estabelecida no cotidiano da creche a partir da necessidade do bebê de se sentir seguro no ambiente.

> Professora: Quando eu entrei já havia ocorrido o período de adaptação, e os três agentes de organização escolar da turma já tinham sido

> escolhidos como pessoa de referência de cada bebê desde o começo, por que ficavam na sala direto[8]

A cada experiência vivida, as crianças ampliam suas relações afetivas e criam vínculos para suas próximas experiências, constituindo a autoestima e a imagem que a criança tem das outras pessoas. O estabelecimento do vínculo afetivo com o adulto pode contribuir para outro elemento fundamental de seu desenvolvimento no primeiro ano: a criança, imersa num meio social em que os adultos falam com ela, passa a sentir necessidade da comunicação sob a forma de linguagem oral.

O cuidado como momento propício para o estabelecimento da comunicação emocional individualizada com o bebê é, por isso, momento também de educação. "Os momentos de cuidado e educação não se separam na vida das crianças pequenas e pequenininhas: educamos enquanto cuidamos" (MELLO, 2013, p. 44).

Pelo relato da professora, é possível observar que o cuidado e a educação se articulam no processo de desenvolvimento dos pequeninos. À medida que situações como banho, troca e alimentação ocorrem por meio do olhar, das reações do corpo, das relações de afeto, começa a se formar uma relação de afeto entre o adulto e a criança, promovendo um vínculo de conforto e confiança.

> Professora:- um dos bebês chorava muito, muito, muito mesmo, mas quando eu ia trocá-lo ele ria, ele gostava. Ele parava de chorar.
> Ele parava de chorar e me olhava, mas tinha que ser eu ou um outro adulto de referência dele. Se fosse outra pessoa ele chorava.[9]

---

[8] Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.
[9] Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.

"Essa comunicação acontece no nível da emoção por meio do toque, do tom da voz, do ritmo de cuidado, muito mais do que no nível da compreensão das palavras" (MELLO, 2015, p.44). A chamada de comunicação emocional é a atividade principal pela qual a criança se desenvolve nessa idade (MUKHINA, 1996b; VYGOTSKI, 1996; LEONTIEV, 2014). Esse aspecto se justifica pela necessidade do bebê da relação afetiva "olho no olho entre nós, [...], e o bebê".

> [...] baseada na compreensão mútua, são manifestações emocionais, transferências de afetos, reações positivas ou negativas à mudança no momento principal de qualquer situação em que o bebê esteja, à aparência de outra pessoa (VYGOTSKI, 1996, p. 304, tradução nossa).

Essa comunicação subordina-se à presença de um adulto, uma vez que ele é o centro da comunicação do bebê em seu primeiro ano. Isso ocorre de tal forma que a "simples proximidade ou afastamento do adulto signifique para ele uma mudança brusca e radical da situação em que ela se encontra [...] influindo positiva ou negativamente na atividade da criança" (VYGOTSKI, 1996, p.304, tradução nossa).

Para os pequeninos, o adulto representa o mediador de seu processo de apropriação progressiva do mundo exterior.

> O significado de cada situação é determinado para o bebê principalmente por esse centro, ou seja, por seu conteúdo social, ou melhor, pelo relacionamento da criança com o mundo. A criança é de magnitude dependente e deriva de suas relações diretas e concretas com o adulto (VYGOTSKI,1996, p.304, tradução nossa).

No decorrer do primeiro ano de vida, na presença de condições adequadas mediadas pelas relações, é possível que se estabeleçam vínculos afetivos que acarretem mudanças fundamentais nas quais o interesse do

bebê pelo mundo cresce gradativamente. Suas possibilidades comunicativas alcançam novos patamares, ele descobre, por meio do adulto ou de um parceiro mais experiente, os objetos.

No primeiro ano de vida, a criança demonstra grande capacidade de imitar o adulto e isso aumenta suas possibilidades de comunicação. Nessa relação, o adulto apresenta à criança os objetos, estabelecendo com ela uma atividade conjunta. Dessa forma, apresenta a ela o mundo material ao ampliar sua interação com elementos pertencentes a cultura (MUKHINA, 1996b).

A professora relata, a partir de seu cotidiano, como as experiências vividas nas relações estabelecidas entre o adulto e os pequeninos impulsionam o processo de constituição das qualidades humanas.

> Professora: [...] a gente brincava que na sala tínhamos um mini agente de desenvolvimento escolar, porque um dos bebês encontrava uma chupeta e já levava para o dono, colocava a chupeta na boca de outro bebê, pegava o paninho que sabia quem usava e levava para o bebê.[10]

À medida que os bebês vivenciam relações humanas, eles se tornam sujeitos pertencentes ao processo educativo no qual estão inseridos e isso envolve formação e desenvolvimento da inteligência e da personalidade. Isso acontece quando a organização do trabalho docente enriquece o encontro entre os pequeninos e o mundo que os rodeia, e, nesse encontro, "vão formando um modo de ser e de estar nas relações, ou seja, vão formando sua personalidade e estabelecendo um sentido para as coisas,

[10] Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.

formando seu conhecimento sobre as coisas que veem e exploram" (MELLO, 2017, p. 43).

Ao apresentar o objeto à criança, o adulto faz uso da linguagem oral, nomeando o objeto. Essa atitude permite o contato com a forma ideal de linguagem e, assim, se dão as primeiras relações e experiências com o uso da linguagem oral, porque

> O adulto mostra o objeto nomeado à criança e ela estabelece relação entre o objeto mostrado e a palavra falada [...]. No final do primeiro ano, a criança estabelece a relação entre o objeto e seu nome, sendo essa a forma inicial de compreensão da linguagem (SCUDELER, 2015, p. 91).

Além da linguagem oral, no primeiro ano de vida, a criança realiza conquistas em relação ao desenvolvimento sensório-motor: sustenta a cabeça, senta-se, engatinha, fica em pé, dá alguns passos, tenta alcançar objetos. Com essas mudanças no desenvolvimento sensório-motor, a orientação espacial da criança também é alterada, pois ela passa a perceber os objetos e o espaço a sua volta (MUKHINA, 1996b; SCUDELER, 2015).

Desse modo, o primeiro ano é o período em que, por meio das relações afetivas dos bebês com os adultos, "[...] formam-se as primeiras impressões sobre o mundo circundante e as formas elementares de percepção e reflexão, que permitem à criança orientar-se no mundo [...]" (MUKHINA, 1996b, p.102).

Essas impressões possibilitam aprendizagens do nascimento até o final do terceiro ano de vida. A criança pequenininha aprende a movimentar voluntariamente os membros, andar ereta, manipular objetos

e a desenvolver a linguagem. Essas podem ser consideradas as principais conquistas dessa etapa inicial da vida humana.

Para andar ereto, o bebê é incentivado pelas manifestações dos adultos, com elogios e aplausos. Assim, paulatinamente, experimenta o controle do seu corpo, a possibilidade de mover-se sem ajuda e a alcançar os objetos de seu interesse, ampliando suas relações com o meio ao redor (MUKHINA, 1996a).

No que se refere à manipulação de objetos, ela surge no primeiro ano de vida, mas nessa fase, a criança manipula o objeto com base em suas características externas, ou seja, utiliza uma colher da mesma forma que um brinquedo ou qualquer outro instrumento com formato semelhante. Nas relações afetivas, a criança começa a aprender a manipular os objetos de acordo com os usos para os quais eles foram criados, funções essas determinadas socialmente.

Por isso, é o adulto, em última instância, quem pode "revelar à criança, de uma ou de outra maneira, para que serve o [objeto]" (MUKHINA, 1996a, p.107), ainda que uma criança mais velha ou mesmo um par de mesma idade possa fazer isso em determinadas situações.

Ao aprender a manipular um instrumento cultural, a criança aprende as habilidades necessárias para utilizá-los e, desse modo, formam e desenvolvem as capacidades especificamente humanas, assim como ilustra a fala da professora. Quando oportunizado, mesmo os pequeninos podem ser sujeitos com pleno direito à interação com os acontecimentos que os circundam (MELLO, 2017).

> Professora: - Tinha um bebê que ficava até às 17 horas, porque a mãe vinha buscar bem em cima do horário de saída. A agente de desenvolvimento escolar ia organizando a sala e o bebê, quando a via

> limpando, levantava a mãozinha fazendo movimento de abrir e fechar pedindo um paninho: queria limpar também. E limpava, pegava um brinquedo e limpava.[11]

A linguagem oral, uma das principais conquistas dessa fase, surge na criança a partir de sua necessidade de comunicação, sendo assim, a linguagem só acontece em situações concretas, por isso, ressalta-se, novamente, o papel da professora e do professor como criadores de situações que possibilitam relações da criança com o mundo. Afinal, para apropriar-se da linguagem, a criança necessita estar em contato com sua forma mais elaborada, expressa, em última instância, pela fala do adulto (MUKHINA, 1996a; VYGOTSKI, 1996).

À medida que a criança se interessa pelas pessoas, objetos e instrumentos do mundo que a circunda e estabelece relações com eles, sua necessidade de comunicação se amplia e sua linguagem se desenvolve. E, de acordo com Mukhina (1996a, p.127),

> A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança.

Isso reafirma a função da aquisição da linguagem oral na primeira infância. É por meio dela que a maior parte dos processos psíquicos se desenvolverá. A fala permite à criança tomar consciência da realidade a sua volta e organizar seu pensamento.

---

[11] Diário de bordo das pesquisadoras, 21 de janeiro de 2020.

A maior particularidade do desenvolvimento infantil é compreendê-lo como um processo que ocorre em condições de interação com o meio, conforme afirma Vygotski (2018, p.89): "[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade".

Nessa perspectiva, o meio consiste em fonte de todas as propriedades humanas específicas; se não há no meio uma forma ideal correspondente, então a criança não desenvolverá tais propriedades. Por exemplo, no processo de aquisição da linguagem, a forma ideal é a fala do adulto; a criança deve estar em contato com essa forma ideal para que desenvolva a linguagem. A fim de que o desenvolvimento das propriedades humanas ocorra, é imprescindível que a forma ideal guie o desenvolvimento infantil desde o início (VYGOTSKI, 2001).

Diante do exposto, reiteramos a aprendizagem no primeiro ano de vida como um processo humanizador organizado para oferecer condições adequadas de vivências entre os bebês e as formas mais elaboradas da cultura, com o objetivo de contribuir para a formação da inteligência e da personalidade.

Destacamos a importância do afeto no envolvimento dos pequeninos como a forma de se relacionarem com as outras crianças, com os adultos, com as coisas que compõem o mundo a sua volta. Para tanto, o trabalho dos profissionais que atuam em creches se constitui pelo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e a compreensão de como os bebês se desenvolvem.

Para finalizar nossa conversa...

Portanto, a afetividade não está separada do processo de formação da inteligência e da personalidade, uma vez que é por meio da experiência afetivo-emocional que os pequeninos desenvolvem o interesse pelo mundo exterior.

Por meio do diálogo com uma professora de bebês, verificamos que nem sempre se sabe qual é a função do afeto nas relações vivenciadas na escola da infância, reforçando, ainda mais, as críticas realizadas pelas perspectivas que divergem da concepção de que o afeto se conjuga ao desenvolvimento.

Conhecer a maneira como os processos afetivos se constituem no primeiro ano de vida pode contribuir para mudanças no modo como estão organizadas as práticas pedagógicas. Sendo assim, o afeto é um aspecto indispensável aos encontros promovidos entre os adultos, as crianças e a cultura humana, não podendo ser dissociado das relações que acontecem diariamente na Educação Infantil.

Referências

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 113, p. 167 - 184, jul./dez. 2001.

CARVALHO, R. S. O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 40, n.1, p. 231 - 246, jan./mar., 2014.

GOMES, C. A. V. Afetos, cultura e mediação: especificidades do desenvolvimento na criança de zero a três anos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 813 - 828, set./dez. 2014.

_____. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural:** considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, 2008.

_____. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p.509 - 518, jul./set. 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição ao desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VYGOTSKI, L. S. *et al*. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2014.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.41 - 50.

_____. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **Revista Cadernos de Educação** – UFPEL (*online*), v. 01, p. 01-12, 2015.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83 -104, jan./jun. 2007.

_____. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p.183 - 197, jul./dez. 2010.

MUKHINA, V. Características da primeira infância. *In*: MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996a. p. 103 - 151.

_____. O desenvolvimento da criança no primeiro ano. *In*: MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996b. p. 73 -102.

_____. Psicologia infantil, ciência das particularidades do desenvolvimento psíquico da criança. In: MUKHINA, I. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996c. p. 05 -12.

PEDERIVA, A.; COSTA, S. A.; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docente na Educação Infantil. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.11-24.

SCUDELER, A. P. B. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês:** um estudo à luz da teoria histórico-cultural. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, 2015.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOSTKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001, p.103 - 118.

_____. El primer año. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuiciones, 1996. p. 275 - 318.

_____. Quinta aula. Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. In: VYGOTSKY, L. S. 7 **aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p.92 - 108.

O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO COMO CUIDADO E EDUCAÇÃO DOS BEBÊS: O PAPEL DO PROFESSOR E DA PROFESSORA

Amanda Trindade Garcia
Rafael Franco Lobo

Para um início de conversa...

A infância é um tempo essencial para o início do desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança. O processo de humanização não acontece por um desenvolvimento natural, e sim por meio das relações que elas estabelecem com o mundo que as cercam e das relações que são estabelecidas com elas desde o nascimento, ou seja, é por meio das vivências que acontece a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas.

Nesse período da vida, a instituição educacional tem um papel essencial no aprendizado e desenvolvimento, e, com a organização intencional das condições da vida das crianças, ela pode ser o melhor lugar para sua educação em situações vividas coletivamente que levem à apropriação das qualidades humanas pelos pequenos. A intencionalidade educativa com foco no desenvolvimento é elemento chave nesse processo (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017; MELLO, 2007).

No caso do trabalho com os bebês, a concepção que prevalece, na maioria das situações, é ainda que as instituições educativas para crianças bem pequeninhas têm somente a função de atender às necessidades imediatas, e/ou de ser um local onde os pais deixam suas crianças enquanto

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p79-96

trabalham. Com os avanços dos estudos em relação à educação de bebês e crianças, ampliou-se esse entendimento: o cuidado integra um princípio da educação e é assegurado como direito de toda criança estar em uma escola de Educação Infantil. Nessa perspectiva, esse movimento evidencia uma significativa mudança na compreensão das especificidades da escola e de sua contribuição ao desenvolvimento das crianças (BARBOSA, 2010).

A partir dessa concepção de escola, a ação docente também tem um novo sentido, pois, se a escola tem especificidades, é necessária uma formação científica para possibilitar que professoras e professores sejam intelectuais de suas próprias práticas, ou seja, sejam profissionais que pensem, planejem, executem, registrem, avaliem e transformem a prática juntamente com as crianças, tendo uma teoria como fundamento. Com a teoria Histórico-Cultural aprendemos que o ser humano é produto cultural construído ao longo da história apropriando-se das capacidades humanas (TEIXEIRA; BARCA, 2017; MELLO, 2007).

Embasados nos estudos de Vigotski (1996, 2012, 2018) como um dos principais autores dessa teoria e, também nas pesquisas do Instituto Pikler-Loczy de Budapeste (FALK, 2004), este capítulo tem como objetivo compreender o trabalho do professor e da professora no processo de humanização que acontece na relação de cuidado e educação com os bebês.

1. O processo de humanização na relação com os bebês

Vigostki (2012) afirma que o processo de humanização se desenvolve a partir dos processos educativos, pois, as crianças aprendem a ser humanas por meio das relações que estabelecem com adultos, com outras crianças e com a cultura, em relações de aprendizagem que iniciam desde o nascimento e intensificam-se durante os processos educativos. A

instituição educacional que acolhe bebês e crianças, portanto, exerce um papel fundamental na humanização das crianças.

Na educação de bebês e na educação pré-escolar, no entanto, observamos um movimento de encurtamento da infância que transforma crianças bem pequenininhas em alunas e alunos e, transforma a Educação Infantil em preparação para o ensino fundamental. Esse adiantamento da escolarização acontece porque professoras e professores nem sempre acreditam na capacidade da criança de agir, pensar, formular suas hipóteses e encontrar suas respostas desde muito pequenas. Nessa perspectiva, perde-se o protagonismo das crianças que deixam de ser sujeitos ativos, pois desde muito pequenas precisam aprender os modos de ser alunas e alunos: sentadas, quietas e produtivas (MELLO, 2007).

Para Mello e Singulani (2014), é elemento central na educação de crianças pequenas, um novo conceito de criança: uma percepção da criança como alguém que aprende desde que nasce e porque aprende se desenvolve. Nesse sentido, professoras e professores com o olhar de pesquisadores focam as possibilidades das crianças, observando como são e como aprendem, assim organizam as experiências que as crianças vivem nas escolas para o desenvolvimento inicial das qualidades humanas como a percepção, a fala, a memória, o pensamento, os sentimentos.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil** (BRASIL, 2010, p.12) anunciam esse conceito de criança capaz e que se constitui por meio das relações que estabelece; compreendem as crianças como "[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva". Nessa perspectiva, a criança é vista como capaz de pensar sobre si e sobre o mundo, de aprender e se desenvolver pela interação com a cultura

material e imaterial por meio das vivências nas quais estejam integralmente envolvidas.

Para a teoria Histórico-Cultural são três os protagonistas no processo educativo: a criança, o adulto e o meio – entendido como meio cultural onde circulam pessoas, hábitos, costumes, conhecimentos, objetos. Nessa relação, professoras e professores, parceiros mais experientes da criança, organizam de forma intencional o espaço e materiais para garantir a máxima experimentação dos objetos e apropriação pelas crianças das qualidades humanas. Possibilitam um tempo de livre experimentação para os bebês, observam e acolhem suas necessidades. Dessa maneira, a docência assume um papel importante, com professoras e professores como organizadores das relações com objetos e pessoas e como ampliadores do mundo da cultura para as crianças (MELLO; SINGULANI, 2014).

O desenvolvimento da criança requer a ampliação gradativa de sua atividade no meio. Nesse processo, a criança se desenvolve na medida em que o ambiente no qual está inserida se modifica também. Dessa forma, no trabalho com os bebês, professoras e professores exercem a função de organizadores do ambiente educativo, que se transforma conforme as crianças se desenvolvem, e a partir do surgimento de novas necessidades de relação e conhecimento.

É nessa fase da vida que o mundo da cultura se abre pouco a pouco para a criança, e, professoras e professores têm o papel essencial de ampliar esses mundos das crianças com o acesso ao que já foi produzido culturalmente na história para que elas possam se apropriar e também ser produtoras de cultura.

Ao compreender que o processo educativo proporciona o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, abandona-se a ideia de educação escolar como ensino de conteúdos. Professoras e professores ao saberem o lugar que a criança ocupa nas relações por meio da escuta e observação, consideram-na no planejamento e organizam o espaço como ambiente educativo que permite e promove vivências nas quais as crianças são sujeitos ativos e por meio de suas ações acumulam experiências, mexendo, tocando, cheirando, observando, rolando, ou seja, interagindo e relacionando-se com objetos e pessoas.

Compreendemos que as crianças são seres com possibilidades e aprendem desde que nascem, mas aprendem de um jeito próprio em cada idade. Com as contribuições da teoria Histórico-Cultural é possível compreender que há atividades principais que guiam o desenvolvimento da criança e, no caso dos bebês, há duas atividades que permeiam o desenvolvimento nessa fase: a comunicação emocional e a manipulação de objetos. Dessa forma, professoras e professores promovem experiências diferentes em cada fase.

A primeira atitude docente é promover o acolhimento dos bebês a fim de estabelecer a segurança afetiva e a criação de vínculos, iniciando assim a comunicação emocional que se configura como a atividade principal no primeiro ano de vida. A abordagem Pikler (FALK, 2004) considera a participação das crianças enquanto sujeito ativo e orienta professoras e professores a falar com os bebês durante os cuidados diários (trocas de fralda, banho, alimentação) olhando nos olhos dos bebês e percebendo as reações, uma vez que eles captam a emoção das palavras proferidas e mostram-se mais calmos e colaborativos quando antecipamos e anunciamos de maneira clara e simples o que está acontecendo e o que virá a seguir.

Desde essa fase, pode-se encontrar no espaço a presença de um segundo educador, que ao ser organizado de forma intencional com a disponibilidade de materiais apresenta diversas características como texturas, cores, tamanhos, temperaturas, pesos, formas, medidas. Assim, com o acolhimento constante que possibilita a segurança e a confiança no adulto, o bebê se desenvolve autonomamente e busca a atenção de professoras e professores somente quando necessário, permitindo que os adultos alternem momentos de atenção individuais e coletivos.

De acordo com a abordagem Pikler (FALK, 2004), no decorrer dos momentos de atenção individual se formam nas crianças as bases para construção de uma relação harmoniosa e recíproca, colocando em relação o mundo interno e o externo que possibilita ao bebê a tomada de consciência de si e do outro. No primeiro ano de vida, a comunicação deve ser criada e mantida pelo adulto que cuida e educa o bebê, uma vez que ele está ainda formando sua capacidade de atenção e concentração necessárias para manter essa comunicação. A comunicação deve acontecer em todos os momentos de cuidado, de forma carinhosa, num tom de voz agradável, conversando com o bebê mesmo antes de que ele seja capaz de responder.

De maneira contrária, quando os bebês são tocados brusca e rispidamente e os educadores agem de maneira rápida, sem comunicar as atitudes, tampouco observar as crianças, o medo e a insegurança passam a configurar as relações que os bebês estabelecem não apenas com esses adultos, mas com as pessoas de um modo geral. Esses sentimentos prejudicam a atividade autônoma das crianças com os objetos e sua relação com as pessoas. Quando não se sentem seguras, as crianças exigem a atenção dos adultos o tempo todo e assim os educadores não conseguem atender a demanda de todos e um esgotamento toma conta do contexto

escolar e um ambiente desfavorável ao processo educativo ganha espaço (MELLO, 2017).

Ainda no primeiro ano de vida, é nítida a percepção do mundo exterior pelo bebê e os educadores podem constatar que, graças às experiências de comunicação emocional, funções psíquicas superiores como percepção, memória e pensamento – que, antes da apropriação da fala, acontece na ação – já estão em pleno desenvolvimento, não de forma fragmentada, mas como uma unidade. Ao final desse primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta da criança com o adulto adquire nova qualidade: cede espaço a uma colaboração prática, pois, a partir da ação dos adultos que apresentam novos objetos, as crianças passam a valorizar a manipulação de objetos.

Assim, entre um a três anos, o período considerado primeira infância, com a aquisição do andar, a criança amplia a comunicação que passa a ser mais livre e independente em relação ao mundo que a rodeia e sua esfera de conhecimento adquire novas dimensões. Conforme exploram, experimentam e descobrem os objetos, as crianças elaboram hipóteses e essas ações possibilitam que elas pensem; trata-se de uma ginástica que é imprescindível à constituição do cérebro, já que ocasiona a criação de redes neurais.

Professoras e professores não se preocupam nesse momento em ensinar o uso social dos objetos, mas em diversificar a oferta de materiais, para que as crianças, ao manipulá-los e explorá-los, percebam suas propriedades: os que rolam, os que afundam, os que se encaixam, os que fazem barulho, os que flutuam etc. Desse ponto de vista, é importante considerar que a qualidade do material se estabelece a partir da multiplicidade de uso que ele oferece e, por isso, o material de uso livre –

como os tecidos, os retalhos de madeira, os materiais naturais – são mais importantes que os brinquedos prontos

Nesse período, a observação do docente é imprescindível para potencializar o desenvolvimento das crianças, pois possibilita que professoras e professores escutem e considerem a criança em seu planejamento, reorganizando os espaços e materiais, o tempo e as relações a partir de seus registros. Dessa forma, o acolhimento se torna prática pedagógica por meio de uma relação horizontal que é estabelecida entre crianças e adultos, na qual docentes assumem o trabalho de organizar e planejar o processo educativo para e com as crianças. Para Vigotski (1996), a educação é vida e se dá na relação entre as pessoas, no encontro com o outro, nos diferentes contextos e situações e, nossas crianças precisam viver nas instituições escolares desde muito pequeninhas.

2. Implicações pedagógicas

Como vimos, a criança aprende desde que nasce e Vigotski (1996) afirma que nascemos com uma única capacidade, de aprender. Nesse sentido, além de reconhecer a criança como um ser em desenvolve, é preciso reconhecê-la como um ser de possibilidades, pois a principal particularidade do bebê é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o ser humano.

Professoras e professores, além de organizadores das relações das crianças, são criadores de novos desejos, novas curiosidades, novas necessidades, novos encantamentos nas crianças. Ao mesmo tempo, respeitam o tempo e as possibilidades motoras, estimulando e não apressando esse desenvolvimento. A partir dos três meses de idade,

colocam os bebês no chão, de barriga para cima, para que se movimentem à vontade e, consequentemente, passem por todas as etapas do desenvolvimento motor: deitar-se de lado, de bruços, rolar, engatinhar, sentar-se, ficar de pé e finalmente andar, sem jamais submeter a criança a uma posição que ela não consiga adotar e abandonar sozinha. Por isso, não há necessidades de intervenção direta dos adultos nessas ocasiões para forçar o desenvolvimento motor, porém sempre por perto o educador num raio de escuta e visão mútuas, acompanha todas as ações dos bebês (MELLO, 2017).

O livre movimento dos bebês e o espaço organizado de forma intencional demonstram a ação docente de acreditar na capacidade da criança e desvelam a concepção dos bebês como sujeitos ativos no processo e da aprendizagem por meio das relações e interações com os outros e com o entorno. Assim, professoras e professores propõem espaços que criam condições para esse livre movimento dos bebês com objetos, brinquedos, livros e outro objetos ao alcance das crianças.

As DNCEI (BRASIL, 2010) apresentam o conceito de currículo da Educação Infantil como um "[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural [...] de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade".

As interações e brincadeiras devem garantir experiências que

> Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

> Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade;
> Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, arte plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010, p.25-26).

Ao buscar garantir essas interações e brincadeiras na instituição educacional, não nos limitamos ao contato com objetos simples, estereotipados e que não provoquem a curiosidade das crianças. Se considerarmos que a formação das qualidades humanas nas crianças acontece com a apropriação do patrimônio cultural construído historicamente, precisamos oferecer a elas a cultura mais elaborada. Vigotski (2018) considera que no desenvolvimento da criança o que deve ser obtido no final do processo, como seu resultado ideal, está presente, desde o início, no meio que circunda a criança. Por isso, na instituição educacional, possibilitamos o acesso ao patrimônio cultural em suas formas mais desenvolvidas e não a cultura comercial que subestima a capacidade das crianças de estabelecer relações e aprender.

Nesse processo, a presença da cultura por meio de diferentes linguagens no entorno das crianças possibilita o desenvolvimento delas como um ser humano que se aprende e se desenvolve. Professoras e professores ao inserir diferentes formas de expressão da maneira mais elaborada ampliam as possibilidades de apropriação e conhecimento das crianças, uma vez que o ambiente em que estão envolvidas se apresenta como fonte de desenvolvimento. Na contramão dessa ideia, se no entorno da criança a forma mais elaborada de cultura não estiver presente não desenvolverá a característica e a qualidade humana correspondente ou desenvolverá de forma peculiar que não atinge sua máxima possibilidade (VIGOSTKI, 2018).

No que tange o trabalho em berçários, professoras e professores garantem ao bebê acesso a objetos que lhe chamem a atenção e a liberdade de, ao acordar, buscar algo sem precisar da ajuda do adulto. Nessa perspectiva, a autonomia e independência na movimentação possibilitam também o desenvolvimento da capacidade humana intelectual, uma vez que a criança aprende a fazer escolhas.

De semelhante maneira, além de garantir o movimento livre dos bebês é preciso também permitir o tempo livre de exploração de espaço e materiais, pois esse tempo é imprescindível para os bebês viverem sua infância por inteiro. A abordagem Pikler (2004) defende a necessidade de movimento e tempo livre para as crianças com a disponibilidade de objetos como fundamental para o desenvolvimento motor dos bebês e de sua comunicação. Compreender essa autonomia no trabalho com os bebês é evidenciar a forma de acolhimento e escuta do professor, que observa e respeita o ritmo de cada criança sem apressar o seu desenvolvimento.

Para estimular o engatinhar como um movimento autônomo, os bebês são colocados no chão a fim de que se movimentem livremente, e às crianças que ainda não engatinham, são disponibilizados brinquedos suspensos próximos a elas para que alcancem, objetos espalhados ao seu redor para incentivar a iniciativa de movimento. Essas são formas de o educador contribuir para o desenvolvimento da percepção, do movimento, da autoestima das crianças (MELLO; SINGULANI, 2014).

Quando as crianças já se sentam, uma prática que enriquece o contexto educativo é o Cesto dos tesouros, como sugerem Ódena e Majem (2010). Trata-se de um cesto firme com objetos diversificados, naturais: pedras, sementes grandes, rolhas; industrializados: novelos de lã, escovas de dente, pincéis ou brochas; de madeira: chocalhos, toquinhos, colheres ou espátulas; metálicos: colheres de diversos tamanhos, latas, argolas, sinos,

chaveiros; de papel ou papelão: caixinhas, tubos, cones e cilindros, cadernos; de vidro: embalagens de perfume e maquiagem; objetos de couro, tecidos, borrachas, feltro; bonecas de pano, bolas de tênis, rede de pesca, tubos de borracha, retalhos de tecido, colares, puxadores de armários, dentre outros. Com essa prática, a criança participa inteiramente na atividade e tem a possibilidade de ampliar sua percepção do mundo e desenvolver a capacidade de coordenar movimentos. Enquanto os bebês brincam, os adultos ficam próximos transmitindo segurança, porém sem a intervenção direta.

Outra prática enriquecedora do processo educativo são os jogos heurísticos, atividade destinada aos bebês entre 12 e 24 meses. Professoras e professores organizam o espaço para pequenos grupos de crianças com objetos que podem ser provenientes da natureza (como conchas, esponjas, gravetos, buchas), comprados (como rolos de cabelo, prendedores de roupas, pedaços de mangueira) ou confeccionados (como pompons de lã, retalhados de tecido), ou colecionados (como cilindros de papelão, tampas de metal, chaves, rolhas, pedaços de barbante, latas, caixas de madeira etc. Conforme Májem e Ódena (2010), recomenda-se ainda a presença de um conjunto de objetos do mesmo tipo que podem ser armazenados em sacolas confeccionadas com tecido. Ao brincar, as crianças exploram e realizam combinações com os objetos disponibilizados e, ao recolherem os materiais, motiva-se a mobilidade e a fala, além de auxiliar as crianças a estruturação do pensamento, já que favorece a classificação dos objetos (LIMA; VALIENGO; RIBEIRO, 2014).

Tais práticas evidenciam a importância e a forma de disponibilizar o acesso dos bebês a diferentes ambientes e materiais, pois quando as crianças exploram os objetos por todo o ambiente não estão fazendo bagunça, estão experimentando e descobrindo, levantando hipóteses e

tentando comprová-las, pensando e aprendendo, uma vez que o pensamento de crianças bem pequenininhas é na própria ação (MELLO; SINGULANI, 2014).

Outro aspecto bastante importante que merece a atenção de professoras e professores juntamente com toda equipe escolar é o planejamento dos espaços da instituição educativa, a fim de torná-los ambientes acolhedores e promotores de desenvolvimento das crianças. Remetendo-se à Singulani (2017) já na entrada da escola, para que as crianças se sintam acolhidas e todos que adentrarem o espaço podem conter informações relevantes acerca de seu funcionamento, fotos de vivências, quadros com imagens das crianças e profissionais e um breve histórico da instituição. Corredores e paredes das salas de referências são utilizados com painéis na altura dos olhos dos bebês para a exposição de suas produções e dispostos com os mais diversos tamanhos de espelho para que visualizem as imagens de seus corpos projetados das formas mais diferentes possíveis. O refeitório pode ser considerado como espaço multiuso, além das refeições, possibilita também a realização de oficinas artísticas, música e até contação de histórias. Os banheiros também podem ser planejados e pensados na comodidade e bem-estar dos pequenos.

A área externa também proporciona vivências importantes: cultivo de hortas e jardins com as crianças; parques sonoros; cabanas com tecidos improvisados; circuitos com obstáculos de madeiras, pneus e cordas; parede de azulejo, lousa, ducha, bacia e mangueira para brincadeiras com água, brinquedos que se movimentam com o vento. Enfim, se tratada como ambiente educativo a área externa não será menos importante para o desenvolvimento dos bebês.

Ao expandir o olhar para além das salas, explorando todos os ambientes educativos, professoras e professores ocasionam também a

ampliação do convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajudando a desenvolver a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomada de decisões e de resolução de problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Além dos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento (BARROS, 2018).

E, é possível ir além dos muros das instituições escolares por meio de "passeios pelos arredores da escola e pela cidade, [...] observação e experimentação com elementos da natureza (terra, água, ar, sementes...)" (LIMA; AKURI, 2017, p.120). Em muitos casos as escolas não desfruem de uma estrutura adequada e rica de possibilidades com acesso a espaços amplos, árvores, plantas etc. Mas é possível observar no entorno da instituição escolar com a ocupação de espaços públicos como parques e praças que ofereçam possibilidades para as crianças.

Ao compreender o papel da instituição educativa na ampliação do acesso das crianças ao maior e mais diverso número de experiências e objetos culturais, professoras e professores transformam o espaço de maneira a garantir que o ambiente educativo proporcione a promoção do desenvolvimento humano nas crianças, desde bebês. Desse modo, diversas formas de manifestações artísticas e culturais podem estar presentes na rotina das crianças, como, por exemplo, o uso de fotografias, obras de arte, esculturas, músicas do repertório cultural, poesias, teatro etc.

Para finalizar nossa conversa...

Ao compreendermos a capacidade das crianças, desde bebês, de aprender e se desenvolver por meio das interações, professoras e professores

podem tornar ilimitadas essas possibilidades ao transformar nossas escolas em verdadeiros espaços que contemplem as formas mais elaboradas da cultura: a instituição de Educação Infantil não precisa ser semelhante à escola de Ensino Fundamental, mas pode contemplar em seu interior a constituição de um pequeno museu com a coleção de objetos em conjunto com as crianças; de uma biblioteca que pode estar presente na própria sala de referência do grupo; do atelier de arte com a experimentação de diferentes materiais. Além disso, a escola pode ser ampliada com a visita a um museu, biblioteca, galerias de arte, cinema, parques etc.

A partir dessas considerações possibilitam refletir sobre a complexidade do processo educativo e do papel da escola na humanização das crianças, sobretudo dos bebês, compreendemos a importância do papel do professor e da professora em estimular nas crianças o interesse, a curiosidade em saber, aprender, explorar, experimentar a experiência humana acumulada na cultura.

Referências

BARBOSA, M. C.. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais**, 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Belo Horizonte: nov, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file. Acesso em: 20 jul. 2020.

BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da infância:** A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana; Criança e Natureza, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Loczy. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2004.

LIMA, E. A.; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, 2017. p.11 - 24.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A.; RIBEIRO, A. E. M.. Teoria histórico-cultural e desenvolvimento da percepção: fundamentos para educação de bebês. **Ver. Teoria e Prática da Educação**, v.17, n.3, p.25 - 36, set./dez. 2014.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, p.41 - 50, 2017.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Perspectiva: Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83 - 104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.17, n.3, p. 37 - 50, Set./Dez. 2014.

ODENA, P.; MAJEM, T. **Descobrir Brincando**. Campinas: Autores Associados, 2010.

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A.; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 115 - 128.

SINGULANI, R. A. D. A organização do espaço da escola de Educação Infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 129 - 139.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 29 - 39.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOSTKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012. p. 103-116.

_____. Quarta aula. In: VIGOTSKI, L.S.; PRESTES, Z.; TUNES, L. (Org. Trad.); SANTANA, C. das C. G. (Trad.). **Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E, Papers, 2018. p. 73 – 92.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996.

AS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA DESDE O COMEÇO DA VIDA: UM OLHAR POR DENTRO DA CRECHE

Érika Christina Kohle
Juliana Guimarães Marcelino Akuri
Marcelo Campos Pereira

Para um início de conversa...

Para construir uma futura sociedade livre, justa e democrática, precisamos organizar a vida na escola para isso
(TEIXEIRA; BARCA, 2017, p.32)

Buscamos neste texto dialogar com os profissionais da Educação Infantil sobre os fundamentos e as práticas de educação dos bebês e de crianças pequenininhas[12], enfocando, especificamente, as contribuições da gestão pedagógica da escola para uma educação humanizadora desde o começo da vida. Falamos de nosso trabalho como diretoras e coordenador pedagógico de escolas municipais de uma cidade do interior paulista. Nosso desafio foi olhar para as práticas sem perder a complexidade de suas relações com a teoria, uma vez que defendemos que o trabalho de todos os profissionais da escola – diretores, coordenadores, professores, auxiliares, profissionais da limpeza e da alimentação – necessita ter uma teoria que o fundamente, cientes de que

[12] Neste texto, consideramos como "bebês" as crianças em seu primeiro ano de vida e como "crianças pequenininhas" aquelas de 1 a 3 anos, idades compreendidas no trabalho desenvolvido na creche.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p97-122

> Todos os nossos atos como professoras e professores se orientam por uma concepção de ser humano, de desenvolvimento humano, por uma concepção de como as crianças aprendem, por uma concepção do papel da educação, do papel da educação escolar, do papel da escola. [...] Quer tenhamos ou não consciência dessas concepções envolvidas nas escolhas que fazemos no processo educativo, elas constituem a teoria que orienta nosso pensar e agir na escola. Por isso, não há prática pedagógica sem uma teoria pedagógica. E, assim, não nos resta senão adotar conscientemente uma teoria para orientar nosso trabalho. Caso contrário, sem estabelecer uma relação consciente com a teoria que nos orienta, seremos adotados por um misto de falsas teorias, mitos, verdades já superadas e que se caracterizam como senso comum. (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p.11).

Destacamos que a concretização do projeto político pedagógico da creche, alicerçado em base científica, pode criar condições para que o cuidado e a educação de bebês e de crianças pequenininhas sejam, de fato, uma unidade na prática docente e de outros profissionais da Educação Infantil. Nesse sentido, é fundamental o papel da gestão pedagógica – coordenação e direção – na organização de ações de formação continuada dos educadores[13] da escola para uma educação que promova o melhor desenvolvimento das crianças desde o começo da vida.

A partir de nossos estudos e pesquisas, queremos discutir práticas que temos realizado em nossas escolas, criando condições para que bebês e crianças pequenininhas vivam experiências que os envolvam e, consequentemente, promovam o desenvolvimento do movimento, da fala, da percepção, do afeto... Isso requer o entendimento de que a formação da inteligência e da personalidade acontecem nas relações que bebês e

[13] Consideramos como educadores todos os profissionais da escola que se relacionam com as crianças e que educam independentemente de sua função. Apesar de optarmos pela forma masculina do substantivo, compreendemos e respeitamos a diversidade de gênero presente na sociedade.

crianças estabelecem com as outras pessoas, considerando a aprendizagem como um processo que começa no nascimento.

Nossa discussão está organizada da seguinte forma: primeiro apresentamos como bebês e crianças pequenininhas aprendem e se desenvolvem. Em seguida, fazemos uma reflexão sobre as ações de cuidado e educação como unidade do trabalho nas escolas de Educação Infantil e evidenciamos aspectos da organização do trabalho pedagógico na creche.

Desta forma, esperamos contribuir para o aprimoramento de ações e atitudes dos educadores responsáveis pela formação da inteligência e personalidade dos bebês e das crianças pequenininhas.

1.Os bebês nascem humanos?

O desenvolvimento humano não é natural, mas resulta de experiências vividas e de aprendizagens que impulsionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças, aquelas que nos diferenciam dos animais como a fala, a atenção e memória voluntárias, o raciocínio, dentre outras. Assim, compreendemos que

> a criança não é um adulto em miniatura, o pré-escolar não é simplesmente um escolar pequeno e o bebê não é um pré-escolar menor. Ou seja, de novo, a diferença entre certas idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores. A diferença consiste no fato de que a idade pré-escolar, a idade escolar etc., todas elas representam etapas específicas no desenvolvimento da criança. Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade (VIGOTSKI, 2018, p. 29 - 30).

Por esse motivo, entendemos o desenvolvimento como um processo de formação do ser humano, de sua personalidade e de sua inteligência, por meio do surgimento de novas qualidades em cada período da vida. Essas novas qualidades ou formações humanas específicas não se encontram prontas no organismo para serem amadurecidas conforme a pessoa cresce, mas são preparadas por um processo que depende das relações e da atividade do sujeito.

Nesse processo em que a aprendizagem desencadeia o desenvolvimento, as crianças se relacionam com o meio a sua volta e cabe ao adulto organizá-lo intecionalmente, tornando seu mundo cada vez mais amplo e suas relações mais complexas. Dessa dinâmica de apropriação da cultura criada pela humanidade em que a criança exerce o papel ativo resulta a formação das qualidades humanas. Esse processo em que a criança aprende a ser humano é um processo de educação (LEONTIEV, 1978).

Sendo assim, é necessário considerar três elementos constitutivos do processo de educação – a criança como protagonista, a cultura como fonte das qualidades humanas historicamente acumuladas e os professores e professoras como organizadores das relações entre as crianças e os elementos da cultura. Ressaltamos que, nesse processo, esses elementos estão articulados, visto que a personalidade e a inteligência da criança, formadas a partir de suas vivências, condicionam como ela sente, interpreta e se relaciona emocionalmente com certo acontecimento, determinando o papel e a influência do meio sobre o seu desenvolvimento (MELLO, 2010).

Além disso, o fato de cada criança viver uma realidade social específica, composta de peculiaridades, precisa ser considerado no trabalho docente, visto que a formação de sua inteligência e de sua personalidade não se estabelece como um reflexo direto da comunidade a qual pertence,

mas configura-se como uma síntese da influência do meio percebida ativamente por ela.

Desse modo,

> A melhor forma de acompanhar o processo de formação social da personalidade humana da criança é criar meios para possibilitar sua expressão. O processo de internalização, isto é, da criança tornar seu aquilo que é social – de apropriar-se, de aprender e se desenvolver – requer dois processos articulados que constituem o próprio processo de humanização, isto é, o processo de formação pelas crianças das qualidades humanas criadas ao longo da história humana. Apropriação e objetivação (expressão) são esses dois processos distintos, mas complementares, o que significa que a criança precisa se expressar para, de fato, se apropriar da cultura e se desenvolver (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p.31).

Assim, compreendendo a infância como um tempo de formação da inteligência e da personalidade, em que processos vivenciados no plano social são ressignificados pela criança em seu plano psíquico, o meio – constituído pelo conjunto das produções da humanidade, desde as regras sociais, os hábitos, os costumes, os objetos, o conhecimento, as obras de arte... – possibilita a apropriação das características especificamente humanas, sendo fonte de desenvolvimento. Isso quer dizer que nos objetos materiais e imateriais da cultura presentes no meio estão incorporadas as capacidades humanas necessárias à criação e ao uso desses objetos. Quando a criança aprende a usar os objetos da cultura, ela reproduz para si essas capacidades, aprende e se desenvolve. Isso acontece na relação com as outras pessoas, com os parceiros mais experientes que revelam para ela o uso dos objetos em ações conjuntas (VIGOTSKI, 2018).

Por isso, o grande desafio para os profissionais da educação de bebês e de crianças pequenininhas é a organização de situações e de ambientes em que eles tenham possibilidades de ser ativos ao manipularem objetos que provoquem seu desejo e sua necessidade de saber, de explorar, de descobrir, protagonizando suas aprendizagens, ampliando seus movimentos, sua percepção das características dos objetos, formando uma memória de suas experiências, e, com isso, se desenvolvendo.

Desse modo, a prática pedagógica orientada para o desenvolvimento humano, possibilita a formação de capacidades que ampliam as relações dos bebês e das crianças com os outros e com os objetos da cultura desde a mais tenra idade. Para isso, é fundamental compreendermos as experiências vividas socialmente como processos de aprendizagem impulsionadores da formação e do desenvolvimento de qualidades humanas nas crianças.

2. Os bebês aprendem?

Contrariando o que se pensava até pouco tempo, os bebês e as crianças pequenininhas dispõem de muito mais potencialidades psíquicas do que era suposto pela ciência. Entretanto, essas possibilidades se desenvolvem apenas na presença de condições favoráveis tanto de vida, quanto de educação. Assim, por meio de condições que coloquem os bebês e as crianças pequenininhas como sujeito das relações com o outro e com a cultura, eles dominam procedimentos mentais, desenvolvem capacidades práticas e psíquicas, formando suas primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais (ZAPOROZHETS, 1987).

Desse modo,

> Para que o trabalho educativo docente tenha êxito, é preciso, antes de mais nada, conhecer as leis do desenvolvimento psíquico da criança, suas particularidades emocionais e intelectuais, suas preferências e interesses. O conhecimento da psicologia infantil facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e a evitar muitos erros na educação (MUKHINA, 1996, p.12).

No nascimento, o bebê se separa fisicamente de sua mãe, mas permanece ligado biologicamente a ela – ou à pessoa que assume seus cuidados, como o pai, os avós para ter atendidas as suas necessidades vitais; nesse momento se dá o início do desenvolvimento de sua personalidade, pois, apesar da vida ser inerente ao bebê desde a gestação, é no período pós-natal que ele se converte em existência individual humana "[...] imersa na vida social das pessoas que o rodeiam[14]" (VYGOTSKI, 1996, p.279, tradução nossa).

Por não ser capaz de suprir suas necessidades vitais, o bebê depende inteiramente do adulto. Devido a essa dependência do bebê e da criança pequenininha dos cuidados dos adultos, surgem relações sociais entre eles.

Ademais, estudos constataram a existência de estados de consciência nos bebês, mesmo que nebulosos, confusos, em que os aspectos sensitivos e emocionais se encontram fundidos (VYGOTSKI, 1996).

Diante disso, a defesa de que o cuidar não se separa do educar se dá porque, nesse momento da vida, a criança é um corpo sensível, sentindo nele e por meio dele a relação com o adulto. Pelo tom de voz da pessoa que está com ela, pelo toque, pela forma como é acolhida, a criança percebe o

---

[14] [...] inmerso en la vida social de las personas que lo rodean.

que lhe dizem sobre o mundo e sobre si mesma. Sua consciência é indiferenciada das demais formas de atividade, isto é, ela "[....] ainda é internamente indiferenciada da percepção afetiva, que ocupa o lugar central de função dominante e determina toda a atividade da consciência" (VIGOTSKI, 2018, p.100) nesse momento de sua vida.

Nesse sentido, quando se enfatiza apenas o cuidado, realiza-se uma educação que limita o desenvolvimento infantil. Sobre esse aspecto,

> [...] destacamos que a relação da criança com o mundo se faz a partir da mediação dos objetos, signos e instrumentos culturais, e que nessa relação entre o sujeito e os objetos está, necessariamente, o outro, compartilhando a atividade da criança e a construção das suas funções cognitivas e afetivas (GOMES, 2008, p.156).

O valor da Educação Infantil para os bebês e para as crianças pequenininhas está nas relações estabelecidas com as pessoas e a cultura, provocando novas formações psíquicas que são basilares para as funções psicológicas superiores que serão desenvolvidas ao longo da vida. Se as qualidades emocionais e intelectuais não se desenvolvem plenamente na infância, posteriormente poderão constituir limitações para o desenvolvimento do adulto, visto que "[...] a base sensorial de toda atividade mental do adulto começa a se formar nos primeiros anos de vida e representa um aporte essencial ao processo geral de formação da personalidade humana – tanto no que diz respeito à esfera intelectual, como no que toca à esfera motivacional e emocional" (MELLO, 2007, p.95).

Para que as qualidades emocionais e intelectuais se desenvolvam plenamente na infância, planejamos as experiências em que crianças vão ampliando aquilo que conhecem, em ações conjuntas com os adultos.

As funções psicológicas superiores – como a fala, o pensamento, os valores e sentimentos - surgem a princípio como formas de comportamento coletivo, como formas de cooperação com outras pessoas, para depois se tornarem funções interiores, individuais, da criança (VIGOTSKI, 2018).

O desenvolvimento ideal de determinada função psicológica é o período em que ela, pela primeira vez, se diferencia das demais e se apresenta como função dominante, pois, nesse momento, todo o restante da consciência está a serviço dela.

Na primeira infância, por exemplo, a percepção se destaca, ocupando uma posição dominante. Nesse momento, a memória e o pensamento encontram-se a serviço dessa função, possibilitando a ela o máximo crescimento e desenvolvimento e a máxima diferenciação interna, a depender das experiências vividas e acumuladas pela criança, o que configura a sua situação social de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018), isto é, o nível de desenvolvimento atingido pela criança até esse momento.

Oportunizamos experiências que contribuam efetivamente para a aprendizagem e para o desenvolvimento psíquico dos bebês e das crianças pequenininhas quando nossas ações como profissionais da Educação Infantil se pautam na compreensão sobre as especificidades do desenvolvimento infantil, bem como sobre o momento do desenvolvimento em que a criança se encontra. Esses conhecimentos possibilitam organizar práticas educativas efetivas para a qualidade da formação humana na infância.

No primeiro ano de vida, a atividade por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo, aprende e se desenvolve é a comunicação emocional (MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 1996). Isto

significa que o modo como o adulto fala com a criança, a toca e a acolhe impacta seu desenvolvimento, uma vez que nesse período são formadas "[...] as primeiras impressões sobre o mundo circundante e as formas elementares de percepção e reflexão, que permitem à criança orientar-se no mundo [...]" (MUKHINA, 1996, p.102).

Ainda no primeiro ano de vida, nos momentos em que não está sendo cuidada, a criança começa a se interessar pela manipulação de objetos, atividade que melhor orientará sua relação com o mundo ao redor entre um e três anos. Ela manipula o objeto com base em suas características externas não percebendo ainda sua função social, ou seja, utiliza uma colher para bater no chão, explora o objeto em si: o som que produz com ele, por exemplo. Essa atividade manipulatória livre se amplia e a criança começa a experimentar mais os objetos, o conjunto das possibilidades de exploração, as relações entre eles. Mais perto dos três anos de vida, ela passa a manipular os objetos de acordo com os usos para os quais eles foram criados, funções determinadas socialmente que a criança percebe por meio das relações com as pessoas mais experientes – adultos ou crianças mais velhas.

No contexto formado por profissionais que conhecem a atividade principal de cada momento do desenvolvimento infantil, a creche pode se tornar o melhor lugar para a educação dos bebês e das crianças pequenininhas, pois lá podem ser organizadas intencionalmente as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas em situações vividas coletivamente e nas quais bebês e crianças são sujeitos ativos.

3. Por dentro da creche: cuidar e educar como unidade da ação docente

Creche é lugar de bebê bem alimentado, sequinho e seguro? Sim, mas não apenas isso. Creche é lugar de bebê ativo para aprender e desenvolver sua inteligência e personalidade.

Se, como vimos, a criança precisa se apropriar da cultura humana desde que nasce para se tornar uma representante do gênero humano, ou seja, precisa recriar para si as qualidades especificamente humanas fixadas nos objetos e instrumentos, na linguagem, nas artes e no conjunto dos elementos historicamente criados, é por meio de sua atividade que ela o faz. Na escola de Educação Infantil, cabe à professora ou ao professor, com seu conhecimento teórico-científico, o planejamento e a organização intencional desse processo: os ambientes em que a criança vive na creche; o tempo que ela passa na instituição e como ele é organizado; as relações que se estabelecem entre as crianças e entre elas e os adultos; as experiências vividas, ou seja, como a criança é acolhida não apenas ao chegar, mas como é tratada no tempo em que permanece na creche; o que faz no tempo que ali permanece e qual seu nível de participação no que acontece com ela ali.

Assim, pegar, experimentar, sacudir, morder, jogar, deslocar-se, escolher, explorar, ser sujeito da comunicação com os adultos, relacionar-se com as pessoas, dentre tantas outras possibilidades, são verbos de ação que integram as propostas educativas para os bebês e as crianças pequenininhas na creche.

Tudo isso faz parte dos direitos das crianças anunciados por Campos e Rosemberg no documento do Ministério da Educação de 1995, reeditado em 2009, denominado *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009). Pouco conhecido pelas professoras e professores do nosso país, esse documento

destaca a essencial relação entre as ações de cuidado e educação das crianças, comprometendo tanto os profissionais que com elas trabalham nas escolas de Educação Infantil quanto os responsáveis pelas políticas públicas e programas que as concretizem.

Compreendemos, então, a unidade cuidar-educar como expressão da garantia dos direitos de todas as crianças, desde bebês, a um ambiente seguro e aconchegante para que ela se movimente, brinque, explore com progressiva autonomia e tenha contato com a natureza, aprendendo e se desenvolvendo na relação com adultos e outras crianças de diferentes idades, podendo expressar seus sentimentos e desenvolver sua identidade cultural e racial. As ações indissociáveis de cuidar-educar não apenas garantem o direito à proteção e ao afeto, mas também à higiene, saúde, alimentação saudável e, ainda, a uma especial atenção ao período de inserção, quando ela chega à escola ou à determinada turma, bem como em todos os momentos vividos na creche (BRASIL, 2009).

É comum encontrarmos referência ao binômio cuidar-educar em documentos oficiais – como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) –, nos discursos pedagógicos, projetos político-pedagógicos das escolas de Educação Infantil e planejamentos de professoras e professores. No entanto, na prática, essas ações não são compreendidas em sua essência, o que reduz o valor de cada uma. Sem o entendimento de que cuidar e educar formam uma unidade e se materializam nas relações diárias de acolhimento, de respeito e de atenção à comunicação dos pequenos, o trabalho pedagógico da creche fica esvaziado, não sendo capaz de elevar o desenvolvimento humano dos bebês e das crianças pequenininhas.

Assim, o currículo em movimento nas escolas da infância compreende todas as ações realizadas com os bebês e crianças pequenininhas – e por eles, como sujeitos ativos – desde o momento da chegada até a hora de ir embora. Longe de envolver ações mecanizadas ou voltadas à aprendizagem fragmentada de algum conteúdo, criticadas também no Ensino Fundamental, esse currículo contempla as especificidades do aprender em cada idade (LIMA; AKURI, 2017).

O choro do bebê, por exemplo, quando compreendido como a comunicação de uma necessidade daquela pessoa que ainda não fala, provoca no adulto educador a leitura ou interpretação da necessidade expressa pelo bebê, oferecendo a ele a atenção, o acolhimento e a satisfação dessa necessidade. Para isso, quando a professora ou professor se aproxima do bebê que chora, fala com ele, pega-o no colo, oferece um brinquedo ou percebe que ele precisa ter suas fraldas trocadas e se mobiliza para isso, realiza uma intervenção necessária e educativa que é expressão do binômio cuidar-educar.

A organização dos espaços internos e externos da instituição de Educação Infantil, especialmente preparados para a exploração segura dos bebês e crianças pequenininhas, também expressam as ações de cuidar-educar na creche. Essa organização envolve a seleção cuidadosa de materiais estruturados ou não (como as sucatas e os tecidos), além de elementos naturais como folhas, água, terra, sementes, frutas, disponibilizados de forma completamente acessível às crianças – pendurados no teto e em varões presos às paredes; colocados em caixas ou cestos feitos de material natural; dispostos em estantes baixas ou organizados de forma atraente pelo chão. Materiais assim selecionados e organizados oferecem possibilidades para a manipulação e a experimentação de diversas sensações no contato com diferentes texturas, cores, cheiros, sons, pesos, tamanhos, colocando

em movimento as funções psíquicas superiores que têm, nesse momento da vida, a percepção afetiva como elemento central (VIGOTSKI, 2018).

Uma creche assim estruturada assume o caráter inseparável do cuidar-educar, oferecendo condições para a atividade independente das crianças – nos espaços e com os materiais intencionalmente organizados – e para a relação atenta, respeitosa e de afeto dos educadores com cada criança nos momentos de cuidado como o banho, a troca, a alimentação e o repouso (FALK, 2011), que são igualmente momentos de educação, pois falam de como as pessoas se relacionam e ensinam modos de se relacionar, informam a criança sobre quem ela é e que importância ela tem no grupo, ou seja, criam uma identidade e autoestima.

Com seu bem-estar e a confiança nos adultos garantidos, bebês e crianças pequenininhas se sentem tranquilos e motivados para vivenciar as experiências e situações oferecidas pelos profissionais da creche. Como explica Falk (2011, p.26), "[...] o desejo de atividade da criança [...] depende, em grande medida, da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que a criança experimenta em relação ao adulto, sentimento este que é construído enquanto o adulto se ocupa dela".

Dessa forma, a professora e o professor não ensinam conteúdos na creche nem se ocupam apenas com a higiene e alimentação das crianças, pois compreendem que aprender não é resultado imediato do processo de ensinar, mas decorre, nos três primeiros anos de vida, das relações humanizadoras estabelecidas entre o adulto e a criança em dois momentos fundamentais da rotina: o da atenção individual, sobretudo nos momentos de cuidado, e o da exploração, de forma independente, do espaço organizado com materiais diversos.

Essas e outras práticas pedagógicas dirigidas pelas ações indissociáveis de cuidar e educar podem promover aprendizagens que formam e colocam em movimento as funções psíquicas dos bebês e crianças pequenininhas.

Só a compreensão do essencial papel da educação no processo de humanização e o conhecimento sobre como os bebês e crianças pequenininhas aprendem e se desenvolvem orientaram o pensar, sentir e agir dos educadores em seu trabalho diário na creche – o que pode se dar por meio de ações organizadas de formação continuada pautadas pelo projeto político pedagógico da escola.

4. Os desafios da organização do trabalho pedagógico com base no projeto político pedagógico da escola

A proposta pedagógica, também denominada de Projeto Político Pedagógico (PPP) concentra os conceitos que fundamentam as ações dos profissionais da Educação Infantil. Compreendido como o plano orientador das ações da escola, torna-se o fundamento do papel da gestão pedagógica em seu contínuo desafio de formação da equipe escolar para a concretização de uma educação que visa ao pleno desenvolvimento infantil.

A gestão pedagógica articula o projeto político pedagógico da instituição, organizando a participação dos profissionais e das famílias (VASCONCELLOS, 2007) para refletir sobre os princípios e fins da educação que se pretende e os meios para sua concretização.

Esse documento é basilar no processo de conscientização sobre a essencialidade do papel de cada profissional como responsável pela formação plena do bebê e da criança pequenininha, já que

> São os adultos que com ela convivem, os parceiros mais experientes, que conhecem e fazem uso dos elementos materiais e não materiais da cultura (os instrumentos, objetos, costumes, hábitos, conhecimento, a língua, as formas de relacionamento e tantos outros). Na escola, esses parceiros são os professores e demais educadores que atuam no trabalho direto ou indireto com as crianças. Desta forma, compreendemos o valor da educação e o nosso valor, como educadores. A educação move o desenvolvimento, isto é, a formação da inteligência e personalidade de cada criança. Somos os responsáveis, portanto, pela aprendizagem e desenvolvimento das novas gerações! (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017, p.3).

Em nossa atuação como coordenador pedagógico e como diretoras de escolas de Educação Infantil municipais, nos deparamos com o desafio de promover situações formativas para a apropriação dos conceitos teórico-científicos presentes no PPP dentro do período de trabalho das professoras[15], uma vez que não há, na rede municipal onde trabalhamos, horário de estudo coletivo remunerado nas escolas de Educação Infantil.

Nesse sentido, organizamos ações semanais de formação utilizando os planejamentos e relatos escritos das professoras sobre as práticas desenvolvidas como meio para os diálogos – escritos ou verbais – com a gestão pedagógica. Os diálogos por escrito têm periodicidade semanal, enquanto as conversas individuais ou coletivas com as professoras acontecem com menor frequência, quando é possível superar as dificuldades que envolvem a organização do tempo e o necessário apoio às turmas.

Sendo assim, tomamos os planejamentos semanais e os relatos das professoras como partes essenciais da documentação pedagógica produzida

[15] Usamos a forma feminina deste substantivo quando narramos as práticas desenvolvidas em nossas instituições de Educação Infantil que, até o momento, contam apenas com docentes mulheres.

para análise e reflexão conjunta entre professoras e gestão pedagógica.

Nos planejamentos escritos, as professoras projetam as ações que serão desenvolvidas com as crianças ao longo da semana, orientando-as por intenções pautadas nos princípios do projeto político pedagógico e, também, em textos científicos e documentos discutidos em reuniões pedagógicas.

Nos relatos escritos diariamente ou semanalmente, as docentes narram as experiências desenvolvidas, registram suas impressões e avaliam o que foi vivido, constituindo material pedagógico para a reflexão individual e coletiva sobre o processo educativo, uma vez que "[...] os documentos pedagógicos (registros) criados pelos professores e professoras [...], podem se constituir em matéria prima a ser compartilhada com os/as colegas, base para a discussão, ressignificação e avaliação de práticas" (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2018, p.10).

Ao promover os diálogos, a gestão pedagógica respeita as singularidades e cria condições para que cada docente compreenda que "[...] não é possível documentar sozinho, porque sobre o documentado é necessário um diálogo, é necessário que outros possam compreender, é necessário estar disposto a despir-se e aceitar a crítica. Por isso, na documentação, vemos uma disposição ética do trabalho do professor e da professora." (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2018, p.16).

É essencial a criação intencional de situações didáticas que efetivem a participação das professoras e professores no processo de formação continuada, para que vivenciem o papel de protagonistas que, de fato, têm em seu percurso formativo (LIBÂNEO, 2004).

Nesse sentido, a estratégia do diálogo pedagógico a partir do que foi planejado, desenvolvido e avaliado pela professora cria um espaço de

comunicação efetiva com a gestão pedagógica, orientada pelos princípios anunciados no projeto político pedagógico.

Um dos principais elementos tomados como parâmetro para a prática pedagógica, presente nos diálogos com as professoras, é o entendimento do bebê e da criança pequenininha como sujeitos capazes, que nasceram com uma potencialidade: a de aprender. Convém destacar que

> [...] a concepção que orientava a relação com os bebês era de que eles seriam muito pequenos para aprender e, portanto, incapazes de aprender até que alcançassem certo nível de desenvolvimento – desenvolvimento este que aconteceria naturalmente, à medida que os bebês crescessem e manifestassem suas aptidões e capacidades herdadas biologicamente. Por isso, nossas creches estavam ligadas às Secretarias de Promoção Social, e só a partir dos 3 anos de idade as crianças eram atendidas em pré-escolas – estas, sim, ligadas às Secretarias de Educação. Além disso, a responsabilidade da educação infantil em creches e pré-escolas nada tinha a ver com a formação da inteligência e da personalidade, uma vez que estas eram percebidas como naturais, herdadas por cada criança (MELLO, 2012, p.6).

Por isso, nossos diálogos pedagógicos buscam superar a visão assistencialista, que trata a criança como objeto a ser cuidado, buscando meios para promover a compreensão das professoras sobre a relevância do seu papel como profissionais responsáveis pela formação da inteligência e personalidade infantil, e que, para isso, visam à criação intencional e consciente de situações educativas desafiadoras e desenvolventes para esses pequenos sujeitos por meio da unidade cuidar-educar.

Outro elemento norteador do planejamento, desenvolvimento e avaliação da prática, que é evidenciado em nossos diálogos pedagógicos, se

refere ao grau de participação dos bebês e das crianças pequenininhas nas experiências desenvolvidas, princípio teórico anunciado por Leontiev (2014) e declarado no projeto político pedagógico de nossa instituição: "O que cada criança experimenta ao longo da vida dependerá [...] do lugar que ela ocupará nas experiências vividas como sujeito ativo, que pode participar, escolher, explorar, experimentar" (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017, p.2).

As regularidades do desenvolvimento dos bebês e crianças pequenininhas e o entendimento da unidade entre cuidar-educar também estão presentes nos diálogos pedagógicos, buscando, nas escolhas metodológicas e ações docentes planejadas, a consonância com o PPP. Ao dialogar com cada professora acerca da organização da vida de sua turma, buscamos formas de ampliar as propostas, quando necessário, tendo em vista a promoção de experiências humanizadoras às crianças, tais como a possibilidade da criança escolher objetos que atraiam sua atenção, podendo buscá-los de forma independente porque estão colocados na altura do seu olhar e mãos.

O acompanhamento por meio da observação de algumas situações planejadas pela professora e vividas com as crianças é mais um instrumento utilizado pela gestão pedagógica, uma vez que o contato pessoal e próximo com a situação observada permite o olhar do outro que poderá contribuir para a reflexão conjunta. Essa estratégia é realizada a partir de um roteiro que contempla os elementos centrais do currículo na Educação Infantil: o espaço e a forma como ele está configurado, a organização dos tempos da creche, a ocorrência de um tempo que possibilite ao bebê e à criança pequenina serem livres em suas escolhas (PEREIRA, 2018), a diversidade dos materiais utilizados e as relações entre as crianças, com os materiais acessíveis, com outras crianças e com os adultos. Após a observação, a

gestão pedagógica dialoga, inicialmente entre si e depois com a professora e com os educadores auxiliares da turma, evidenciando os aspectos que estão em consonância com o projeto político pedagógico da escola de Educação Infantil e os que ainda precisam ser melhor compreendidos para o aprimoramento da prática.

Para que as ações de formação continuada atinjam todos os profissionais da creche, buscamos desenvolver estratégias que destaquem elementos de nossos PPPs: fixamos excertos nas paredes da instituição acompanhados de imagens expressivas e os retomamos como metas do trabalho pedagógico nas reuniões coletivas e nos diálogos sobre as práticas. A seleção contempla princípios essenciais que orientam práticas desenvolventes com os bebês e crianças pequenininhas com o entendimento de que a compreensão da complexidade do processo educativo pelos profissionais é condição necessária para superarmos a percepção de bebês e crianças pequenininhas como objetos do trabalho pedagógico e não como sujeitos nas experiências que vivem.

Para retomar os PPPs de nossas escolas também com os familiares, utilizamos seus elementos teóricos para nortear o nosso diálogo no ato da matrícula e, periodicamente, enviamos informativos e organizamos reuniões entre famílias e professoras, apresentando fotos e relatos de situações vividas pelos bebês e crianças pequenininhas que revelam os princípios que nos orientam, entendendo que a educação da personalidade e da inteligência da criança não se dá apenas na escola da infância, mas é atividade compartilhada com as famílias – parceiras essenciais nesse processo.

Compreendemos o PPP como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se concretiza e aperfeiçoa na caminhada, definindo claramente o tipo de ação educativa

que se quer realizar. Assim, ele é o fio condutor do trabalho pedagógico da escola de Educação Infantil, no sentido de promover o diálogo sobre as práticas de cada professor e educador com a gestão pedagógica, num processo de formação continuada que objetiva desenvolver a consciência desses profissionais amparada no conhecimento teórico.

Nesse sentido, compreender a essencialidade do papel da instituição de Educação Infantil e de cada um que nela trabalha na organização e oferta das melhores condições para o desenvolvimento humano das crianças, desde bebês, é promover, por meio de ações intencionais de cuidado e educação, a formação de sua autonomia, inteligência e personalidade em cada relação vivida na creche, garantindo seu bem-estar e seus direitos fundamentais.

Para finalizar nossa conversa...

Reafirmamos o papel essencial da aprendizagem como elemento impulsionador da formação da inteligência e da personalidade na criança, em sua relação ativa com o mundo ao redor por meio do olhar, do gesto, do movimento: vendo, pegando, levando um objeto à boca, explorando (MELLO, 2014).

Nesse processo, destacamos a figura dos profissionais da Educação Infantil como criadores de situações que possibilitem relações entre a criança e a cultura, uma vez que é a partir das experiencias vividas que as crianças aprendem desde o começo de suas vidas. Dessa forma, o interesse da criança pelo mundo cresce, suas possibilidades comunicativas alcançam novos níveis de complexidade, ela descobre, por meio da sua relação com o adulto, os objetos e vai cada vez mais se apropriando de sua função social, base para o brincar de faz de conta que será a linguagem pela qual as

crianças seguem aprofundando sua relação com o mundo que vão conhecendo.

Na creche, os bebês e crianças pequenininhas são sujeitos de uma educação potencialmente humanizadora quando esta contempla o cuidar-educar como uma unidade, em todos os momentos do dia, de sua entrada à saída da creche. Com espaços, materiais, tempos e relações intencionalmente planejados pelas professoras e professores e desenvolvidos com o apoio de outros educadores, o currículo na Educação Infantil pode garantir os direitos fundamentais das crianças promovendo a plenitude de sua formação desde bebês.

O projeto político pedagógico da escola e as ações frequentes de acompanhamento, diálogo e formação continuada devem oferecer condições para que os educadores da creche compreendam a unidade cuidar-educar em suas diversas expressões na prática diária.

Referências

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 22 abr. 2020.

EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA. **Projeto Político Pedagógico 2017-2020.** Marília, 2017. (Digitado).

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural:** considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59 - 83.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, E. A. de; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 115 - 128.

MELLO, S. A. **Atualização da proposta curricular da Educação Infantil**: uma visão geral e um roteiro. Pompeia, 2012. (Digitado).
_____. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. **Revista Magistério**, São Paulo, n. 3, p. 46 - 53, set./dez. 2014.

Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Revista-Magisterio-1. Acesso em: 29 fev. 2020.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83 - 104, jan./jun. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630. Acesso em: 9 fev. 2020.

_____. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 183 - 197, jul./dez. 2010. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1525. Acesso em: 9 fev. 2020.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. Documentação pedagógica: outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 7 - 24.

MUKHINA, V. O desenvolvimento da criança no primeiro ano. In: MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar:** um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 73-102.

PEDERIVA, A.; COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docente na Educação Infantil. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 11 - 24.

PEREIRA, M. C. **Tempo livre na Educação Infantil**: concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 29 - 39.

VASCONCELLOS. C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

_____. El primer año. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuiciones, 1996. p. 275 - 318.

ZAPOROZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de vida em laformacion de la personalidade infantil. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS**. URSS: Editorial Progresso, 1987. p. 228 - 249.

Parte II

AS CRIANÇAS PEQUENAS

OS SENTIMENTOS E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE INFANTIL: ELEMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ana Cláudia Bonachini Mendes
Vanessa Milani Labadessa

Para um início de conversa...

Este estudo de natureza teórico-prática é fruto de nossas inquietações como pesquisadoras e professoras no nível da formação inicial de professores sobre a complexidade do desenvolvimento humano e os fatores biológicos e sociais que fazem parte desse processo. Trata-se de uma reflexão com fundamentos para orientar o pensamento e a ação dos professores e das professoras, tendo em vista que discute o que é a educação na infância, de que maneira a criança aprende e se desenvolve e o papel do adulto mais experiente nesse processo. Ao pensar o papel da escola na formação da personalidade e inteligência das crianças, compreendemos a aprendizagem e o desenvolvimento referentes à gênese dos sentimentos e a constituição da personalidade infantil.

A criança aprende a partir das relações e interações que estabelece com o outro e com o meio – o ambiente em que vive - e, nesse processo aprende regras sociais, hábitos, costumes, os conhecimentos e assim, vai formando sua inteligência e sua personalidade, dependendo de como se sente e de como é tratada nessas relações e interações. Assim, as experiências que vive são fontes para o desenvolvimento psíquico das crianças e, os professores e as professoras organizam as experiências que as crianças

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p125-145

vivem na escola. Considerando que a conquista do desenvolvimento psíquico não depende somente dos esforços individuais das crianças, mas também das experiências que elas vivem, entender como se dá esse processo de desenvolvimento é essencial ao trabalho docente.

Para compreender o desenvolvimento da criança e a formação de capacidades e habilidades – que não nascem com a criança, mas precisam ser aprendidas – nós, professores e professoras, precisamos nos apropriar do conceito de *atividade* (LEONTIEV, 2016). Isto é, a criança está em atividade quando sua ação está orientada por motivos e necessidades que coincidem com o conteúdo dos conhecimentos e aptidões a serem incorporados. Assim, se pretendemos ensinar para as crianças as regras da boa convivência, valores, atitudes etc., temos que criar condições nas quais elas possam ser afetadas pela necessidade de criarem "os combinados da turma", participando de sua elaboração e decidindo sobre a sua relevância para o grupo.

Todavia, é necessário compreender que em cada etapa da vida existe uma atividade que melhor promove o avanço da inteligência e da personalidade infantil: a *atividade principal* (LEONTIEV, 2016). É por meio dela que a criança se relaciona com o mundo buscando compreendê-lo e, para isto atribui sentido a significado a partir do que vê e vivencia. Em outras palavras, é a atividade que guia o desenvolvimento e regula as mudanças mais importantes nos processos psicológicos de formação da inteligência e personalidade da criança. Em vista disso, para que a aprendizagem das crianças se concretize, precisamos saber que na primeira infância, - do início da vida aos 3 anos - a atividade por meio da qual a criança aprende e se desenvolve é a *comunicação emocional direta* e posteriormente a *atividade objetal manipulatória*. Já na idade pré-escolar,

– dos 4 aos 6 anos – a atividade que melhor responde às necessidades das crianças é o *jogo de papeis sociais*, o faz-de-conta (LEONTIEV, 1987).

A partir dessas considerações iniciais, nosso exercício reflexivo se orienta na seguinte questão: de que maneira nós, professores e professoras podemos organizar nosso trabalho pedagógico de modo a promover o pleno desenvolvimento da personalidade infantil e a constituição de princípios para a vida em sociedade?

Destacamos dois elementos teóricos para compreensão e fundamentação científica das práticas pedagógicas na perspectiva humanizadora: o desenvolvimento humano e a formação dos sentimentos e a constituição da personalidade. Na sequência, salientamos como pontos práticos, o papel da escola na constituição da personalidade infantil, a importância da instrumentalização teórica do professor e o lugar ocupado pela criança nas relações sociais.

1. O desenvolvimento humano na perspectiva da teoria Histórico-Cultural

Para organizar o trabalho pedagógico na infância, precisamos compreender como a criança aprende e se desenvolve e quais são os fatores que interferem direta e indiretamente nesse processo. Nesse sentido, trazemos as contribuições de Vygotsky[16] (2000; 2016) para orientar nosso pensamento e sustentar nossas ações como professores e professoras de

[16] Entre outras grafias presentes na literatura para o sobrenome Vygostsky, optamos por utilizar neste trabalho a grafia "Vygostsky" da forma transcrita no *site*: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lev Vygotsky, entretanto, será respeitada a grafia empregada nas obras utilizadas como fonte de consulta.

Educação Infantil, mobilizados pelo propósito de contribuir com a formação da inteligência e personalidade infantil.

Para o autor, o desenvolvimento humano é sustentado a partir de dois fatores: o biológico e o social. Isso significa que as condições biológicas e hereditárias que nos são dadas ao nascer, não são suficientes para nosso desenvolvimento, ou seja, nos humanizamos a partir das relações sociais que estabelecemos com nossos semelhantes, mediados pelo meio cultural e histórico construído. Ao fazer esta afirmação, Vygotsky (2000) superou as teorias vigentes em sua época que até aquele momento compreendiam as relações entre o desenvolvimento e aprendizagem sustentados em concepções maturacionistas, ambientalistas e inatistas. Ou seja, essas concepções assumiam o desenvolvimento humano a partir de um processo independente dos fatores externos. Essa colocação é importante, pois, quando assumimos teoricamente o desenvolvimento humano como possibilidade condicionada pelas experiências e vivências, – pelas aprendizagens que os indivíduos realizam desde o seu nascimento – a percepção sobre o nosso papel de mediadores em tal processo torna-se mais claro e evidente. Em outros termos, não precisamos esperar que as crianças amadureçam, – se desenvolvam – para aprender. Nós criamos condições para que elas aprendam e se desenvolvam.

Quando entendemos que a aprendizagem deflagra o desenvolvimento humano, organizamos o trabalho pedagógico de modo a colocar as crianças em *atividade*, envolvendo-as em práticas nas quais possam pensar, refletir, decidir, sentir e agir de modo tipicamente humano. Dessa maneira, as funções tipicamente humanas – atenção voluntária, percepção, memória lógica, desenvolvimento da vontade, pensamento, entre outras funções psíquicas – aparecem em cena duas vezes e em dois planos: primeiramente no plano social como categoria interpsíquica

(externo) e depois no plano psicológico como categoria intrapsíquica (interno), dando sustentação à tese de que a formação e o desenvolvimento humano não surgem de maneira espontânea, mas resultam das vivências da criança como um sujeito ativo e, portanto, do lugar ocupado por ela nas relações sociais das quais participa (VYGOTSKY, 2000). Sendo assim, no que se refere à formação da inteligência e da personalidade – assim como de todas as características especificamente humanas, o meio se apresenta como fonte para este desenvolvimento. Nas palavras do autor:

> O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas (VIGOTSKI, 2018, p. 90).

Desse modo, as funções psicológicas superiores, - características superiores específicas do homem - surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas e individuais da criança.

No que se refere aos fatores biológicos do desenvolvimento humano, são necessárias uma constituição do cérebro, condições de vida e educação bem definidas, ou seja, cada qual dentro de suas especificidades - fatores biológicos e sociais - são essenciais para o desenvolvimento psíquico do ser humano. O cérebro humano é dotado de extraordinária capacidade para o aprendizado desde o nascimento, o seu desenvolvimento é contínuo e pode variar de acordo com as experiências, vivências e

condições de vida às quais a criança é submetida, isto é, o processo de maturação do cérebro é ativado pela quantidade e qualidade de impressões externas e da educação recebida (MUKHINA, 1995).

Na primeira infância, período compreendido entre 0 a 6 anos, a massa encefálica da criança se desenvolve podendo ficar até três vezes e meia maior, transformando-se e aprimorando suas funções psíquicas. Essa plasticidade cerebral confere à criança possibilidades de aumentar sua capacidade de trabalho, criando condições para uma educação concreta e sistemática em etapas posteriores do ensino. Em vista disso, o organismo em processo de maturação é o mais propício para um trabalho educativo intencionalmente organizado na direção do desenvolvimento das qualidades especificamente humanas, pois, "o ensino na infância exerce uma influência mais poderosa no desenvolvimento dessas qualidades psíquicas do que o ensino na idade adulta" (MUKHINA, 1995, p.43).

O debate sobre a relação entre a maturação e o desenvolvimento humano retoma a tese de que "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (VYGOTSKY, 2016, p. 114). E isso implica organizar adequadamente o ensino de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento. Assim, cabe à educação orientada produzir na criança neoformações psíquicas, isto é, produzir novas necessidades e motivos que irão modificar a *atividade principal* das crianças e reestruturar os processos psíquicos individuais (ASBAHR e NASCIMENTO, 2013).

2. Os sentimentos podem ser ensinados? Como se forma a personalidade infantil?

Para esse ponto da nossa reflexão, buscamos nos estudos de Zaporozhets (2017) elementos para compreender de que maneira podemos orientar nossa prática pedagógica levando em consideração os processos psicológicos nos quais os sentimentos são formados e como constituem a personalidade infantil.

Nessa lógica, os sentimentos são compreendidos a partir da relação que é experimentada de imediato pelo ser humano em contato com a realidade circundante e o sentido que é atribuído por ele a essa relação. Os objetos e fenômenos circundantes despertam em nós determinados sentimentos - desempenhando um papel positivo ou negativo -, dependendo do sentido que eles assumem para nós e para a satisfação das nossas necessidades. Consequentemente, os sentimentos surgem a partir das necessidades, primeiramente materiais (alimentação, higiene, vestuário, habitação) e posteriormente espirituais, na comunicação com as pessoas, na educação, na arte etc. Surgem também as necessidades na atividade sócio-laboral e, inerentes a elas, formam-se os sentimentos morais, intelectuais e estéticos. Os sentimentos, assim como outros processos psicológicos, constituem-se na realidade concreta e objetiva. Assim,

> Para o desenvolvimento do amor ao trabalho, é indispensável uma participação ativa no trabalho socialmente útil e criador. Os sentimentos intelectuais formam-se no processo de uma intensa atividade intelectual, dirigida à assimilação dos conhecimentos indispensáveis e, depois, à resolução independente das tarefas que têm importante significado teórico e prático para a sociedade. Os sentimentos estéticos formam-se quando tem lugar um conhecimento ativo das grandes obras de arte progressista, como a percepção da beleza da natureza

> nativa, e, também, graças à participação de aficionados na atividade ou no processo profissional da criação artística (ZAPOROZHETS, 2017, p.135).

Isso quer dizer que, quando os sentimentos se formam na *atividade*, posteriormente exercem sua influência sobre ela, sobre seu caráter e produtividade. Em vista disso, no que se refere à educação das crianças, oferecer condições de vida e educação intencionalmente organizadas, oportunizam o desenvolvimento de atitudes emocionais em relação ao que lhes rodeia e a formação de elevados sentimentos morais, intelectuais e estéticos. E isto implica colocar as crianças em contato com as diversas formas de vida social para que se apropriem das normas de conduta de uma dada sociedade e sintam suas responsabilidades perante o grupo e, consequentemente, diante da sociedade. Com isso, experimentam reações emocionais positivas em relação às ações que correspondem às exigências morais e atitudes negativas em relação às ações que não respondem a estas.

Os sentimentos morais como o dever, a amizade, o companheirismo e a verdade, entre outros, podem alcançar elevados níveis de desenvolvimento nas pessoas e são importantes qualidades psíquicas para a vida em sociedade. Visto que, possibilitam uma maior participação nas atividades entre pessoas próximas. Os sentimentos morais, por sua vez, estão interligados aos sentimentos estéticos e intelectuais, possuem como características primordiais um profundo amor à verdade, o desprezo às diversas formas de preconceito, o desejo por conhecimentos e enfoques científicos da realidade. No contexto de educação para a formação humana, é fundamental possibilitar às crianças condições para que possam gerenciar a sua conduta segundo os elevados princípios da moral,

ensinando-lhes a beleza da natureza nativa e das obras de arte, desenvolvendo nelas a tendência ao conhecimento, ao amor pelo trabalho, desenvolvendo sentimentos imprescindíveis para a atividade criadora do futuro cidadão (ZAPORÓZHETS, 2017).

Com isso, reiteramos que os sentimentos morais, estéticos e intelectuais não são dados ao homem ao nascer. Por sua natureza social e histórica, são formados no processo de vida, sob a influência da educação. Em determinadas situações, as crianças podem até ter atitudes formais e mecânicas de cooperação, empatia e respeito, caracterizando reações emocionais curtas. Entretanto, tais reações não afetam o indivíduo; - dito de outra forma, não chegam a constituir sua personalidade. Portanto, é a partir do trabalho educativo intencional dos professores e das professoras de Educação Infantil que essas características vivenciadas no coletivo, aos poucos vão se individualizando e se tornando parte da constituição da personalidade da criança. Em outras palavras, a apropriação das qualidades humanas essenciais para o convívio em sociedade, - a cooperação, o respeito à opinião e aos interesses alheios, o controle da própria conduta, controle das reações emocionais negativas - são edificadas a partir do que Vygotsky denominou em 1931 como a *lei genética geral do desenvolvimento humano*[17].

Em última instância, podemos organizar as condições necessárias para afetar a criança para uma conduta adequada em relação às regras e aos comportamentos humanos. Em outro momento, ou seja, quando é afetada pela situação e se apropria das qualidades indispensáveis ao convívio em

[17] A lei genética geral do desenvolvimento humano estabelece que antes de ser interna à criança, uma função psíquica – como o pensamento e a linguagem, ou uma capacidade, habilidade ou aptidão – é externa, isto é, primeiro é vivida coletivamente, para depois se tornar interna, ou seja, tornar-se produto da individualidade.

sociedade, é a própria criança quem começa a avaliar e a regular suas atitudes em consonância com as regras estabelecidas coletivamente.

Vygotsky (2016; 1996) não concebe o desenvolvimento humano de forma dicotômica e, portanto, não separa emoção e cognição. Ao contrário, defende a partir do conceito de *vivência* - unidade na qual o meio está representado e como a criança o vivencia - a articulação desses dois processos, pois, não há como separar as funções psíquicas do desenvolvimento da personalidade infantil. O que ocorre é que no decorrer do desenvolvimento da criança, as emoções, os sentimentos e a inteligência sofrem grandes mudanças qualitativas, pois, elas aprendem a dominar os instrumentos culturais - o principal deles é a linguagem - e com isso conseguem se autorregular.

Entretanto, no contexto da educação na primeira infância, percebemos que ainda predomina a dicotomia emoção/cognição, que inviabiliza uma compreensão que trate esses processos de maneira integrada e que poderia possibilitar às crianças a formação de sentimentos e valores para uma convivência harmônica em sociedade. Por outro lado, se a vida da criança não for conduzida pelo adulto de uma forma adequada, provavelmente ela reagirá emocionalmente de forma negativa diante de situações que a desagradam sendo por vezes tola, egocêntrica, sem propósitos, desmotivada, propensa a fazer birras e a chorar.

Sem atentar-se para a relação emoção/cognição, uma prática presente no cotidiano da escola da infância consiste em antecipar a escolarização das crianças pequenas, promovendo uma sobrecarga de atividades desprovidas de sentido para a criança. Ressaltamos que a ausência de condições adequadas ao desenvolvimento da personalidade humana pode trazer consequências danosas ou mesmo irreversíveis para o desenvolvimento infantil. Pois, "[...] as condições pedagógicas ótimas para

a realização das possibilidades potenciais do pequeno, para seu desenvolvimento harmônico, não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância, a converter antes do tempo a criança em pré-escolar, a este em escolar etc." (ZAPORÓZHETS, 1987, p.247, tradução nossa). Embora não seja possível prever o quanto o acúmulo de atividades e cobranças dentro da escola podem afetar as crianças, – física, emocional e psiquicamente – o autor afirma que este processo é prejudicial ao desenvolvimento psíquico da criança em razão de o cérebro infantil estar em vias de crescimento e o processo de maturação ainda não estar concluído. Portanto, as práticas que visam à antecipação dos conteúdos próprios do Ensino Fundamental, reduzindo o tempo da infância, reprimindo os momentos de brincadeira e o que é específico da infância, podem vir a comprometer o avanço das qualidades psíquicas das crianças.

3. Diretrizes para organização de uma prática pedagógica humanizadora

Ao assumirmos neste estudo que o desenvolvimento humano não ocorre naturalmente, ou seja, não é edificado apenas nas estruturas genéticas do ser humano, reafirmamos que a formação da personalidade harmônica resulta de uma educação organizada intencionalmente e com rigor científico para este fim. Em vista disso, destacamos três diretrizes para refletirmos sobre a organização da prática humanizadora para o desenvolvimento da personalidade infantil, - especificamente nas questões referentes à constituição da identidade pessoal e coletiva para a vida em sociedade - são elas: *o papel da escola na formação da personalidade infantil, a importância da instrumentalização teórica do professor e o lugar ocupado pela criança nas relações sociais.*

3.1 O papel da escola na constituição da personalidade infantil

As qualidades tipicamente humanas, não são herança genética e muito menos se desenvolvem de forma natural e espontânea, o bebê nasce com possibilidades para tornar-se humano, - possui uma base orgânica essencial para o seu desenvolvimento - mas, é por meio das relações sociais estabelecidas no seio da cultura de forma intencional e adequada que esse desenvolvimento poderá alcançar níveis mais elevados e complexos.

Quando a criança começa a frequentar a Educação Infantil, não está mais limitada apenas ao círculo de relacionamento com os seus familiares isto é, um novo círculo de relacionamentos irá influenciar mudanças significativas no seu modo de vida (LEONTIEV, 1978). Por isso, compreender as forças condutoras do desenvolvimento da psique humana, implica percebermos o lugar ocupado pelas crianças no sistema das relações sociais, em outros termos, de que maneira nos reportamos e falamos com elas? Estabelecemos contato visual durante a comunicação? As relações são pautadas no respeito e na crença de que todas as crianças são competentes para aprender?

Nessa perspectiva, os professores e as professores, passam a fazer parte de um círculo íntimo de relacionamento e, portanto, se tornam importantes mediadores na promoção dos conhecimentos humanos historicamente elaborados, criando necessidades que vão incidir diretamente na *atividade principal* das crianças, isto é, criando necessidades promotoras de desenvolvimento humano. Assim, a escola é por excelência, um espaço rico e propício para a humanização da criança e isto implica o planejamento adequado que corresponda a esta possibilidade, no sentido de que "a creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para educação das crianças pequenas, pois aí se pode intencionalmente

organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas [...]" (MELLO, 2007, p.85).

3.2 A importância da instrumentalização teórica do professor

Quando ampliamos nossos saberes sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, temos maiores condições de planejar nosso trabalho pedagógico de modo a promover o máximo desenvolvimento humano e apropriação das qualidades psíquicas humanas que constituem a personalidade infantil. Nesse contexto, destacamos a importância da instrumentalização teórica dos professores e das professoras como importante ferramenta para nos constituirmos como sujeitos de nossas ações e não meros reprodutores de tarefas estabelecidas institucionalmente (ALMADA, 2011; LIMA, 2017; MELLO 2000; RAMOS, 2011; RIBEIRO, 2009).

A complexidade do trabalho dos professores e das professoras de crianças pequenas, não nos permite pautar o nosso pensar e as nossas ações no espontaneísmo que sustenta a máxima do senso comum: "sempre foi assim e sempre deu certo". Esse espontaneísmo pedagógico, além de não atender aos princípios de uma educação humanizadora, coloca o professor em uma condição que o impossibilita ser sujeito de suas ações. Nessa condição, seu fazer pedagógico fica limitado à perversa lógica capitalista de manutenção dos valores propagados pelas classes dominantes (MÉSZÁROS, 2005). E sem perceber o papel das relações sociais na sua própria constituição como ser humano, ou seja, sem se perceber condicionado pelas relações sociais alienadas, "não desconfia que os motivos e os fins que o levam a agir são criados socialmente como necessidades, não

resiste ao que lhe é apresentado como correto e verdadeiro. Também não tem elementos para perceber sua subordinação" (MELLO, 2000, p.94).

Portanto, é a busca e o esforço para sustentarmos nossa prática pedagógica com rigor teórico e científico, que criam possibilidades para a superação da consciência alienada e ao mesmo tempo, para a promoção de uma educação que se oriente pela formação e desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas crianças. Dessa maneira, o nosso trabalho exige a apropriação de ferramentas teóricas e científicas para a constituição da atividade consciente do professor, tendo em vista que

> [...] implica consciência e intencionalidade na condução de um trabalho pedagógico na Educação Infantil capaz de se configurar como possibilidade humanizadora, ao fazer avançar a formação cultural da inteligência e personalidade infantil, dirigindo-se às máximas possibilidades de desenvolvimento da criança pequena. [...] Esse cenário educativo intencionalmente dirigido implica a intervenção mediadora do professor como profissional habilitado teórica e metodologicamente para o desafio de conduzir conscientemente o caminho e os encontros da criança com a cultura e, com isso, com as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de sua inteligência e personalidade em patamares sofisticados (LIMA, 2017, p. 126-127).

Por esta razão, são relevantes programas de formação docente em nível inicial e continuado, amparados cientificamente, de maneira rigorosa e sólida. Melhor dizendo, "quanto mais consciente é nossa relação com a teoria, mais ampla, rica e diversificada pode ser a experiência que propomos à criança e maior o rol de qualidades humanas de que ela pode se apropriar" (MELLO, 2010, p.200). Em síntese, quando nos apropriamos teoricamente sobre tais conceitos, dispomos de elementos para a criação e organização das condições objetivas e necessárias para que as crianças possam participar ativamente no processo educativo.

3.3 O lugar ocupado pela criança nas relações sociais

A qualidade do trabalho a ser desenvolvido com as crianças pequenas, depende da elaboração de um planejamento de ações e intenções que considere o lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais. Por esta razão, o trabalho dos professores e das professoras de crianças pequenas, vai além da elaboração de um conjunto de estratégias para a apropriação dos conhecimentos culturais e sistematicamente organizados. Assim, compreender que os sentimentos surgem no curso do desenvolvimento psíquico da criança, possibilita a criação de contextos educativos nos quais as crianças se apropriam dos objetos de conheci-mento, ao passo em que desenvolvem os sentimentos *morais, estéticos* e *intelectuais* de maneira inter-relacionada.

Desse modo, os sentimentos *morais* como o dever, a amizade, o companheirismo, a honradez e amor ao trabalho, são vivenciados na escola da infância na medida em que as crianças participam e se envolvem ativamente, por exemplo, nas rodas de conversa compartilhando experiências, resolvendo conflitos que surgem no dia a dia, estabelecendo regras e tomando decisões coletivamente, analisando com empatia um fato relatado por um colega, compartilhando brinquedos e demais objetos de interesse comum, organizando espaços e materiais e posteriormente zelando e cuidando deles, planejando e avaliando as tarefas realizadas em grupo e sua própria contribuição para o êxito dos trabalhos.

Os sentimentos *estéticos* são experimentados nas atividades de apreciação musical, na fruição estética, na observação da beleza nas Obras de Arte, na participação em jogos encenados, na escuta de contos, poesias e narrações literárias, na contemplação dos encantos da natureza, etc. E

quando expomos os trabalhos produzidos pelas crianças no ambiente escolar, elas têm a oportunidade de observar, apreciar, analisar e valorizar a sua produção e a dos colegas.

Já os sentimentos *intelectuais* são despertados por meio da curiosidade, prazer em encontrar a solução para um problema, avidez por conhecimento, etc. E as crianças vivenciam esses sentimentos opinando sobre as possibilidades de estruturação da rotina, explicando a seu modo sua compreensão sobre os fenômenos à sua volta, decidindo sobre as brincadeiras ou sobre os projetos que serão desenvolvidos, argumentando e defendendo seu ponto de vista, comparando suas ideias com as de seus pares, etc. Ao criarmos condições para as crianças se expressarem, relatarem fatos, explicarem procedimentos e compartilhar experiências vividas na escola estamos contribuindo com elementos fundamentais para a sua atividade intelectual, uma vez que essas ações provocam na criança o exercício do pensamento, da fala, da percepção, da atenção voluntária, da concentração, da imaginação e da criatividade.

Sendo assim, na medida em que as crianças são envolvidas em situações reais onde seja necessário exercitar valores de responsabilidade social, sentimento de pertencimento a um grupo, senso de justiça, colocar-se no lugar do outro, respeitar as diferenças, elas aprendem a identificar os sentimentos, desejos, crenças e o ponto de vista do outro.

Nessa perspectiva, as diversas situações vivenciadas na escola da infância - se conduzidas de modo que o lugar ocupado pela criança seja de fato ativo - contribuem para a formação de sua personalidade, visto que, tomam para si, os conhecimentos e experiências vivenciadas coletivamente. Isso porque, "para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação

a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada" (LEONTIEV, 1978, p.268).

Para finalizar nossa conversa...

Ao longo deste capítulo argumentamos e refletimos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento referentes à formação e constituição da personalidade infantil. Nesse percurso, destacamos o papel da escola no que refere às questões voltadas para a apropriação das qualidades humanas, a tomada de consciência sobre a importância da instrumentalização teórica do professor e o lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais, como importantes elementos para a criação de condições adequadas para desenvolvimento humano na infância.

Nossa defesa é a de que quando os professores e professoras de crianças pequenas compreendem o papel da educação na perspectiva humanizadora, as práticas pedagógicas são organizadas intencionalmente levando em consideração a possibilidade de participação e envolvimento das crianças na **organização do tempo, do espaço, dos materiais e das relações sociais**. Ao mediar situações nas quais as crianças se envolvem na organização do tempo, por exemplo, criamos condições para que se apropriem das rotinas e das vivências que serão propostas para o dia, diminuam sua ansiedade, – pois, está ciente do passo a passo do que vai acontecer ou já aconteceu – e ampliem sua percepção sobre a passagem do tempo; ao organizar os espaços de acordo com as especificidades e necessidades das crianças, criamos condições para que elas desenvolvam sua autonomia, controle da conduta e cooperação; Ao possibilitarmos o contato e o manuseio com materiais diversificados, criamos condições para que as crianças estabeleçam regras para o seu uso e cuidados, aprimorando

sua percepção, memória, criatividade e atenção; E, ao estabelecer com as crianças relações dialógicas nas quais elas são ouvidas e compreendidas, criamos condições para que expressem e compreendam os seus sentimentos, suas emoções, seus afetos e suas reações emocionais negativas. E principalmente, criamos necessidades humanizadoras a partir de circunstâncias reais e legítimas que emergem da prática do dia-a-dia da escola, que são – primeiramente experimentadas no coletivo e, logo, apropriadas individualmente – constituindo em sua personalidade características essenciais para a vida em sociedade.

Sob essa perspectiva, o planejamento dos professores e das professoras com vistas à máxima apropriação das qualidades humanas concebe as crianças como protagonistas no processo educativo possibilitando-lhes a escolha, a iniciativa, a participação nas decisões dos vários aspectos da vida na escola, a apreciação e a fruição artística, contato com os conhecimentos científicos historicamente situados e em suas formas mais complexas e elaboradas.

Referências

ALMADA, F. de A.C. **A formação do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário**: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2013, vol.33, n.2, p. 414 - 427. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 25/01/2020

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. El desarrollo psíquico del niño em la edad pré-escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS** (antologia). Moscou: Progresso, 1987. p. 57 - 70.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone, 2016, p. 59 - 83.

LIMA. E. A. Trabalho pedagógico na Educação Infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). **A questão do método e a teoria Histórico-Cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 113 - 129.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Unesp Publicações, 2000.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, 2007, v.25, n.1, p. 83 - 104. Disponível em: http://www.perspectiva.ufcs.br. Acesso em: 10/12/2019

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RAMOS, C. de M. M.N. **O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

RIBEIRO, A.E.M. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone, 2016. p.103 - 117.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000. Volume III.

_____. Problemas de la Psicologia. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. p. 249 - 386). Volume IV.

VIGOTSKI, L. S. Quarta Aula: o problema do meio na pedologia. In: VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução e organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, p. 73 - 92.

ZAPOROZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antologia). Moscou: Progresso, 1987. p. 228 - 249.

ZAPOROZHETS, A. Os sentimentos. In: LONGAREZI, A. M.; R. V. PUENTES. (org.). **Ensino Desenvolvimental**: Antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 133 - 148.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO

Ana Lúcia Borges
Juliana Xavier Moimás

Para início de conversa...

Temos por objetivo discutir, com base na teoria Histórico-Cultural, como a organização do trabalho na Educação Infantil pode propiciar condições para que a criança de 4 até 6 anos (idade pré-escolar) se desenvolva e alcance as máximas potencialidades humanas. Assumimos, portanto, uma reflexão sobre as relações que se pode estabelecer entre cultura, desenvolvimento infantil e organização do trabalho pedagógico/ cotidiano escolar. Apresentamos, ainda, a metodologia de projetos como uma das práticas capazes de propiciar às crianças uma aprendizagem desenvolvente (MELLO; FARIAS, 2010).

Buscamos, por fim, estabelecer uma articulação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que dialogamos com os professores e gestores, cujo trabalho conjunto e intencional podem viabilizar as propostas aqui apontadas.

1. O papel da cultura no desenvolvimento da criança

Desde o nascimento, somos inseridos no universo das criações humanas, fruto do trabalho de gerações que nos precederam, tais como o berço que nos embala, as cantigas de ninar da tradição popular e os livros. Todos esses objetos materiais e imateriais criados pelo ser humano e que

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p147-173

organizam nosso modo de ser e estar no mundo são chamados de cultura, na concepção da teoria Histórico-Cultural.

A cultura exerce um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois, segundo a teoria elaborada por Vigotski e seus colaboradores, ela é fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018). Isto porque ao nascer, o bebê traz em si apenas as aptidões para desenvolver aptidões. Diferente dos animais de outras espécies que carregam em sua base genética todo o seu futuro desenvolvimento, o ser humano traz apenas a possibilidade de, ao se apropriar da cultura histórica e socialmente produzida, apropriar -se das qualidades humanas criadas nesse processo.

O bebê nasce, por exemplo, com a possibilidade de desenvolver a fala, mas a desenvolverá se participar de processos de comunicação que envolvem a fala (LISINA, 1987). Vejamos:

> [...] A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, sobre **algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento** (VIGOTSKI, 2018, p.85, grifo do autor).

Ainda que o bebê, nos primeiros dias de vida, não saiba falar, sua mãe ou um adulto responsável por seus cuidados, comunica-se com ele usando a linguagem falada em sua forma final. Do mesmo modo que a fala, podemos pensar em outros objetos da cultura, material e imaterial, que influenciam o desenvolvimento infantil como uma obra de arte, um

instrumento musical, um livro de histórias. E, mais, analisar a forma como esses objetos da cultura são apresentados às crianças. São apresentados em sua forma autêntica, original?

Temos a lembrança de um passado não muito distante, quando uma das autoras deste texto foi professora de crianças de cinco anos de idade e os livros que eram apresentados às crianças eram somente os confeccionados com frases curtas. Na mesma época, as músicas que faziam parte da rotina eram apenas aquelas de um repertório/cancioneiro, entendido como música para crianças. O mesmo ocorria com a arte, a exemplo dos desenhos estereotipados para a criança colorir. Ainda hoje, encontramos essas práticas em algumas instituições, mas, ao compreendermos o papel da cultura no desenvolvimento da criança e a importância de sua apresentação na forma mais elaborada, repensamos o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Importante destacar que em cada fase da vida, a forma como melhor aprendemos, como nos relacionamos com os objetos da cultura, produz impactos diferenciados em nosso desenvolvimento. Vigotski e seus colaboradores (Leontiev, 1978; Davidov; Márkova, 1987) observaram certas regularidades que definem a atividade principal em cada fase, ou seja, aquela por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende. Leontiev (1988) destacou que a atividade principal da criança em idade pré-escolar é a brincadeira, enquanto para as crianças maiores a atividade principal é o estudo. Essa compreensão informa o modo ideal de se organizar o trabalho pedagógico com as crianças pequenas e nas etapas posteriores de sua escolarização.

O trabalho pedagógico organizado de forma sistemática e intencional, que apresente à criança as criações humanas, ou seja, a cultura construída historicamente, influencia na formação e no desenvolvimento

das qualidades humanas. Esta ideia revoluciona a compreensão que se tinha do papel da educação, da escola e do professor. Por isso, queremos chamar a atenção para o que uma instituição de Educação Infantil pode representar no desenvolvimento de uma criança.

Com base no que discutimos até aqui, compreendemos que a educação tem como desafio desenvolver as máximas potencialidades das qualidades humanas. Na escola, esse processo ocorre mediante uma organização intencional das experiências das crianças com a cultura. De forma pensada, criamos as condições para ampliar o que já é conhecido pelas crianças. Lembramos que as formas mais elaboradas da cultura devem estar presentes no meio em que elas vivem, se o que queremos é promover seu máximo desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018).

Na Educação Infantil, a concretização dessas condições se dá na forma como organizamos os espaços, nos materiais que oferecemos e deixamos acessíveis, nas vivências proporcionadas, nas relações entre crianças, entre crianças e adultos e, finalmente, na forma como fazemos a gestão do tempo. Vamos discutir essas questões a seguir.

2. A organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil

As contribuições da teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento infantil e, portanto, sobre o papel da cultura na formação e no desenvolvimento humanos podem fundamentar a orientação do trabalho pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil. Desta forma, podem ressignificar práticas, muitas vezes, espontaneístas e de pouca ou nenhuma influência no desenvolvimento das crianças.

Ao considerarmos as peculiaridades do desenvolvimento infantil de acordo com a teoria Histórico-Cultural, a intencionalidade do trabalho pedagógico se traduz na forma como a equipe pedagógica organiza o espaço, os materiais, o tempo, as relações e as vivências das crianças nesse meio. A especificidade da Educação Infantil reside no fato de que este é um espaço de educação e não de ensino, onde há crianças e não alunos, onde não há sala de aula já que todos os espaços são pedagógicos.

O trabalho intencional do professor se reflete nos objetos disponíveis aos olhos e mãos das crianças e na disposição dos móveis. Está presente na organização dos agrupamentos, na observação atenta as ações das crianças, suas curiosidades e vontades, no diálogo e no envolvimento para a configuração da atividade. Vamos, aqui, discutir esses aspectos.

Uma vez compreendido que a cultura é fonte de desenvolvimento humano, o espaço da instituição infantil se organiza de modo a apresentar os objetos da cultura em sua forma final ou mais elaborada. Tais objetos podem estar disponíveis em todo o espaço da instituição e não apenas na sala de referência da turma: reproduções de artistas de diferentes círculos da arte em suas múltiplas linguagens, com o objetivo de proporcionar experiências estéticas, o desenvolvimento da atenção, do olhar, da sensibilidade. Não se trata de disponibilizar obras para serem copiadas, transformadas em sequência de tarefas para a criança preencher, mas referências para inspirar, provocar sensações, apresentar as diferentes possibilidades de expressão do ser humano, manifestadas em cores, diferentes tons, gestos, movimentos, uso da luz e da sombra etc. As produções das crianças devem completar esse espaço.

Da mesma forma, objetos de diferentes campos da ciência presentes no ambiente da instituição ampliam as experiências e, com elas, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: lupas, mapas,

bússolas, balanças, relógios, vasos com plantas e livros científicos que despertem a curiosidade sobre animais, plantas, planetas, dinossauros, construções medievais, navios, história da moda, arquitetura, só para lembrar de alguns temas que já observamos que fazem sucesso entre as crianças.

Objetos antigos apresentam para as crianças o tempo histórico, como uma máquina de escrever, um ferro de passar com brasas. Aqueles que podem ser desmontados, como um rádio a pilha, despertam a curiosidade pelos mecanismos. As crianças constroem suas próprias teorias sobre esses objetos e, com a ajuda da professora, das pesquisas, entrevistas com membros da comunidade, podem descobrir como a humanidade criou seus objetos para atender a necessidades cada vez mais sofisticadas.

Nesse espaço, ainda é possível organizar as coleções de folhas, sementes, gravetos, pedras e materiais diversos que as crianças encontram no dia a dia e trazem para a escola. Podem ser organizados sob critérios escolhidos pelo grupo e assim, identificados. Em visita a um museu ou entrevistando um pesquisador, as crianças podem descobrir as diferentes maneiras de organizar suas coleções.

Cabe lembrar que o professor promove o encontro das crianças com esses objetos da cultura e que as crianças não são receptáculos das informações, mas, ao contrário, vivem a experiência de forma ativa, ou seja, exploram, pesquisam, levantam hipóteses sobre determinado tema, discutem pontos de vista, sugerem, constroem, escolhem caminhos e participam – como sujeitos dos processos vividos. O professor é o bom ouvinte, que mantém e amplia o diálogo com a criança para a elaboração do seu pensamento.

A literatura é outro elemento cuja presença no convívio diário das crianças cria novos prazeres e necessidades: o gosto e o desejo pela leitura, o prazer de ouvir histórias, o gosto pela palavra – é possível organizar um espaço dedicado a ela na sala de referência da turma onde os livros ficam ao livre acesso às crianças e o trabalho do professor consiste em elaborar critérios para a escolha do acervo, considerando, também, as experiências das crianças com eles. Os gêneros discursivos a se privilegiar, a qualidade das imagens/ilustrações, as temáticas e a literariedade das obras podem informar essa escolha. Como exemplo, destacamos que há pouco tempo não era comum a oferta de livros com histórias africanas e da cultura indígena. A seleção dos livros ajuda a enfrentar os discursos preconceituosos e uma forma unilateral de ver o mundo.

O espaço pode ser enriquecido com fantoches e almofadas para propiciar a fruição e a criação de histórias e para que a leitura seja aconchegante. Jornais também podem ser fonte de informações e de curiosidade das crianças, por isso, buscamos matérias que criem e alimentem a curiosidade e seu desejo de conhecer, como as publicações para crianças da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Atenção também deve ser dedicada ao tipo de mobiliário para que as crianças tenham autonomia no acesso aos materiais, na circulação pelo espaço e na possibilidade de formar pequenos grupos.

Até aqui, buscamos dar ênfase à organização do espaço e à escolha de alguns objetos como forma de olhar o espaço da instituição de Educação Infantil como um ambiente de cultura e, portanto, fonte de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro aspecto da organização do trabalho pedagógico se refere à gestão do tempo. Quem define o tempo? Como nos relacionamos com ele?

Sabemos que o tempo é concreto, real e nos coloca limites. Há o horário de chegar e de ir embora. Entre o chegar e o ir, há diferentes maneiras de organização deste intervalo a depender de quais concepções, princípios e bases teóricas sustentam nossas práticas.

Já vivemos, no passado, uma relação mecânica com o tempo, impondo à criança a hora de ter sede, a hora de ter fome, a primeira tarefa, a segunda tarefa, a terceira tarefa... hora da saída. Vivemos, no passado, uma experiência onde a cada vinte minutos era preciso mudar a proposta. O dia era preenchido por um roteiro nessa base e, assim, a semana toda. A criança seguia o que era determinado, ou seja, tarefas estanques, sem continuidade, sem tempo para a atribuição de sentidos ou para se conectar de forma integral ao que se fazia, portanto, ações sem emoção, sem pensamento e sem vontade. Com as teses defendidas pelos pesquisadores da teoria Histórico-Cultural, aprendemos que sem emoção/vontade, ou seja, sem agência, a criança não aprende.

Segundo esta teoria, a criança é sujeito na relação com o meio, ou seja, no encontro com a cultura e seus objetos em relações mediatizadas pelos outros. A criança ativa se coloca nessa relação com o mundo e age sobre ele com toda a sua subjetividade, ou seja, com a vontade, com a emoção, com o pensamento e é transformada a partir desta relação. Esse processo é chamado de *vivência* (VIGOTSKI, 2018).

Estas ações implicam em tempo, em explicitação de desejos, em planejamento de sua atividade, em poder se dedicar integralmente ao que se está fazendo e em possibilidades de retomada em momento posterior. Portanto, nossa relação com o tempo precisa ser ressignificada, e, faz parte do trabalho intencional do professor, do seu planejamento e de sua ação, refletir e organizar o tempo de forma a possibilitar vivências para as crianças.

Dessa forma, a organização do espaço e dos materiais se alia ao tempo, para que a criança possa dar continuidade às suas produções no dia seguinte. O professor, atento às suas crianças, observa o uso que fazem dos objetos, suas perguntas, curiosidades e interesses, registra e reflete sobre tais observações. Assim, terá condições de organizar o tempo de acordo com o propósito de desenvolver as máximas qualidades humanas nas crianças, com respeito às suas necessidades. Os projetos de investigação, de que trataremos posteriormente, possibilitam uma relação de continuidade com o tempo, avaliações, revisões, mudanças de rumo, planejamento do presente e do futuro.

Ainda, considerando que a brincadeira de papeis é a atividade principal dessa faixa-etária, ou seja, aquela pela qual a criança mais aprende e desenvolve as funções psíquicas superiores como a memória, a imaginação e o controle da conduta (MELLO, 1999, 2010; MELLO; FARIAS, 2010), na organização do cotidiano, o professor garante tempo para brincar diariamente.

Nessa perspectiva, o professor organiza as condições para o brincar, ou seja, garante o tempo livre, oferece materiais e observa para ampliar as possibilidades de exploração das crianças. Para a construção de roteiros de brincadeira cada vez mais elaborados, a criança precisa conhecer diferentes lugares, observar as diferentes atividades dos adultos e suas criações para representá-los na brincadeira de papeis (MARCOLINO, 2017). As observações, registros e reflexões sobre como as crianças brincam, do que brincam, o vocabulário usado na brincadeira, entre outros aspectos, informa o planejamento de novas ações para fortalecer e expandir o brincar.

A organização do tempo implica em alternância de momentos para a livre atividade e momentos dirigidos, momentos em grupos pequenos e

momentos para a reunião do grande grupo. Diversificando, garantimos às crianças a brincadeira livre e tempo para fazer outras coisas como se envolver em suas pesquisas para descobrir coisas, ouvir histórias, expressar suas vivências em suas produções de arte, se emocionar com uma música. Tempo para as vivências, com a segurança de continuidade, de poder retomar um trabalho, saber mais sobre um tema e se expressar.

Assim, a forma como organizamos os espaços, os materiais e fazemos a gestão do tempo expressam as concepções e teorias que fundamentam nossa prática. A maneira como nos relacionamos com as crianças e como agimos frente às relações que se dão entre elas também denotam estas concepções e conhecimentos. O lugar que a criança ocupa nas relações com o adulto tem força motora em seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1988). Isto pode ser observado na forma como organizamos o espaço, o tempo, o plano do dia, como são os diálogos entre adultos e crianças, como as ouvimos e como agimos frente aos seus interesses e suas curiosidades.

A criança que sabemos ser ativa, competente, que aprende na exploração dos objetos, agindo sobre o mundo que lhe é apresentado, precisa encontrar um ambiente que favoreça sua atividade e seu agir sobre os objetos para se encantar, descobrir coisas e ter ideias. Além disso, precisa ter no adulto a pessoa que lhe apresenta o mundo, que esteja convencido de sua competência para tratá-la dessa forma. Sendo assim, o adulto precisa ouvi-la, considerar importante o que a criança traz e valorizar suas produções. Do contrário, a criança reconhecerá um ambiente hostil nessa relação com o adulto e poderá responder com indisciplina.

Ao discutir as crises comuns entre as idades, Leontiev (1978) defende que estas não são naturais, mas se instalam quando o adulto adota uma atitude espontânea no tratamento com a criança, isto é, sem

conhecimento dos processos vividos pela criança. Nessa situação, sem espaço para crescer, a criança reage ao adulto e acaba sendo estereotipada como indisciplinada, numa dupla penalidade... além de vítima da desatenção ou do desconhecimento do adulto, a criança ainda acaba sendo culpada pela indisciplina, isto é, por reagir à condição de desatenção.

Propomos uma organização do trabalho pedagógico propícia às expressões das crianças nas diferentes linguagens, à brincadeira de papeis, à exploração e à construção de sentidos. Dentre outros momentos relevantes da rotina de trabalho com as crianças, destacamos no trabalho com projetos uma possibilidade metodológica congruente à essa organização do cotidiano escolar e aos pressupostos teóricos histórico-culturais.

3. Projetos: uma possibilidade metodológica

A discussão sobre o trabalho com projetos não é uma temática recente na história da educação. Propostas teóricas e pedagógicas dispostas a questionar o quadro coercitivo dos programas escolares tradicionais remontam ao fim do século XIX e início do século XX, conforme Barbosa e Horn (2008). Dentre os principais representantes dessa corrente, destaca-se Dewey, cujas propostas compreendem uma didática alicerçada na abordagem por projetos. Conforme Barbosa e Horn (2008, p.17), para a pedagogia deweyana:

> conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo. Nós, seres humanos, somos dotados do desejo de conhecer, de aprender, afinal temos dúvidas e necessidades (...) A função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio

> da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades.

No entanto, as ideias pedagógicas de Dewey ficaram restritas a experiências alternativas, não alcançando os sistemas nacionais de ensino. Questionamo-nos por que a temática do trabalho por projetos volta a ganhar relevância na discussão sobre a organização da Educação Infantil? Segundo Barbosa e Horn (2008), o silenciamento desses ideais pedagógicos está relacionado aos sujeitos que se desejava formar na época. Hoje, os projetos voltam ao foco de interesse por proporcionarem uma formação condizente com habilidades socialmente valorizadas.

Atualmente, os novos paradigmas da ciência e as descobertas sobre como os indivíduos aprendem alteram a concepção de criança, repercutindo, inclusive, nos documentos normativos que regem a Educação Infantil. No Brasil, tal discussão ainda é recente, mas as políticas para a infância apontam para a consideração da criança como sujeito histórico e social, dotado de direitos, potente e protagonista de suas aprendizagens, ao mesmo tempo em que se entende o fazer pedagógico como organizador de vivências significativas, mobilizando, nesse processo, os conhecimentos historicamente acumulados de forma sistêmica (BARBOSA; HORN, 2008), considerando a forma de conhecer da criança pequena, para qual a escola é a própria vida e segundo a qual se aprende com o corpo todo, por meio do diálogo e da interação.

A discussão do trabalho com projetos ressurge como uma das alternativas metodológicas possíveis ao enfrentamento desses desafios que se impõem à realidade educativa, a qual precisa passar por uma reestruturação em suas práticas, segundo Barbosa e Horn (2008). Os

projetos tornam-se relevantes porque respeitam o impulso natural da criança em conhecer o mundo ao mesmo tempo em que se dedicam a uma pedagogia que prima pelos processos e não pelos resultados exclusivamente, que considera as culturas infantis e, sobretudo, que se orienta para a visão ativa da criança na formulação de sentidos, utilizando múltiplas linguagens. Dessa forma, entende-se que as crianças não são apenas executoras daquilo que o professor projeta para elas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Entendemos que os projetos serão uma das abordagens metodológicas capazes de oferecer um currículo à criança que seja, conforme Helm (2005), envolvente e interessante, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual; que incorpore a aprendizagem que se dá por meio da interação com objetos da cultura, adultos e outras crianças; que seja centrado em tópicos de estudo relevantes para as culturas infantis e aos objetivos gerais da educação; que ofereça oportunidades para que as crianças controlem sua aprendizagem, tomem iniciativa e descubram que são competentes; que ofereça oportunidades para as crianças experimentarem, errarem e desenvolverem a persistência em buscar soluções; que permita a elas falarem, escutarem e fazerem perguntas; que se paute na cooperação e que ofereça segurança física e emocional.

Embora a palavra *projeto* tenha muitas acepções, concordamos com a definição de Katz (KATZ, 1994, apud Helm, 2005) para quem projeto é uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender, podendo ser realizada por um pequeno grupo de crianças, pela turma toda ou mesmo por uma criança apenas. A principal característica de um projeto é a de que ele é um esforço de pesquisa centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças, pelo professor ou adultos com os quais convivam.

Referimo-nos ao projeto enquanto ação intencional, planejada em conjunto, com alto valor educativo, com estratégia consciente, visando à obtenção de terminado objetivo. O mais importante é que são elaborados e executados *com* as crianças e não *para* as crianças (BARBOSA; HORN, 2008). Dessa forma, o projeto se torna uma abertura para uma ampla gama de encaminhamentos e possibilidades de resolução, em percursos criativos, ativos e inteligentes, com grande flexibilidade de organização, sejam criados individualmente ou na dependência das decisões grupais.

Pode-se dizer que os projetos compartilham pontos em comum: a definição do problema (que deverá partir da escuta direta e do conhecimento das crianças, seus saberes e suas preocupações por parte do professor ou do oferecimento de situações que instiguem tais curiosidades); planejamento do trabalho (no qual o professor auxilia as crianças a estabelecer hipóteses e planejar as etapas a serem cumpridas para alcançar o objetivo do projeto. O professor também verifica a exequibilidade da proposta e quais domínios do desenvolvimento e da cultura geral podem ser mobilizados e aprofundados).

Há ainda a etapa de coleta, organização e o registro das informações. O professor prepara as crianças para irem a campo, quando for o caso, e atua junto no decorrer da coleta e registro. Podem-se coletar dados em livros, revistas, nos materiais de sala de aula, entrevistando pessoas, realizando experiências, passeios etc. Ao mesmo tempo, as crianças decidem como organizar e registrar suas descobertas, podendo ser por meio de desenho, gravação, registro fotográfico, dança, teatro, texto coletivo, dentre outras possibilidades e linguagens.

Por fim, procede-se à avaliação e comunicação, compreendendo atividades de análise do desempenho individual e do grupo, bem como a avaliação dos resultados e produtos dos projetos. Esta finalização dos

processos de pesquisa ainda pode abranger o compartilhamento sintético do processo de investigação junto à comunicação das descobertas realizadas.

Os registros finais atuam como mapa do processo cognitivo das crianças. Haverá outras etapas específicas de acordo com a natureza de cada projeto, características das crianças, possibilidades concretas da escola e situação educativa na qual as crianças estiverem envolvidas (BARBOSA; HORN, 2008).

A propriedade do trabalho com projetos estará em dinamizar as relações educativas, na medida em que as crianças de 4 até 6 anos (em idade pré-escolar) se lançam a descobrir o que é estar no mundo, como as coisas funcionam e quais nomes elas têm, assumindo que conhecimento não é somente algo que outras pessoas tenham construído, dito ou feito, mas compreendendo que é possível construir suas próprias ideias, segundo Helm (2005). Para essa autora os projetos são um tipo de experiência de aprendizagem de que as crianças precisam, sendo o professor responsável por organizar situações que motivem o surgimento de curiosidades e dúvidas, além de auxiliar as crianças nas decisões sobre o que se vai pesquisar, de que forma e utilizando quais materiais e fontes, além de ampliar e aprofundar a vivência das crianças no que se refere ao conhecimento historicamente construído (HELM, 2005; BARBOSA; HORN, 2008).

Barbosa e Horn (2008) complementam a concepção supracitada ao considerarem que os processos de aprendizagem são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, o que quer dizer que todas as dimensões da vida (emoção, cognição e corporeidade) estão em ação quando se aprende. Provocar aprendizagens compreenderá, portanto, não apenas transmitir conhecimentos, mas estabelecer conexões,

construir razões, significados, o sentido da realidade, em um processo de auto e socioconstrução. Assim, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, durante toda a organização e desenvolvimento do projeto, professor e crianças planejam cooperativamente, sendo estas últimas, coautoras de seu processo de aprendizagem. Professores, crianças, famílias e a cultura são, em igual medida, protagonistas.

A aprendizagem, de acordo com Barbosa e Horn (2008), existirá se houver elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em contexto histórico e cultural. A presença do outro social (seja ele adulto ou par), o debate, a emergência de conflitos, o compartilhamento de raciocínios, as construções coletivas, o enfrentamento de problemas e situações desafiadoras são excelentes fontes de aprendizagem e oportunidades para a formação da inteligência que o trabalho com projetos pode oferecer.

4. A pertinência do trabalho com projetos à luz da teoria histórico-cultural

Esta seção interpreta como o trabalho com projetos de investigação na Educação Infantil pode estabelecer relações com os princípios da teoria histórico-cultural ou, em outras palavras, refletimos sobre como a natureza do trabalho com projetos permite às crianças a máxima apropriação das qualidades humanas (MELLO, 2007, 1999; MELLO; FARIAS, 2010).

Inicialmente, é preciso considerar que as novas gerações formam capacidades humanas ao se relacionar com os outros e com os elementos materiais (objetos e instrumentos) e imateriais (costumes, linguagem, valores, ciência etc.) do conhecimento historicamente construído pelas gerações precedentes. A reprodução da humanidade se dá por meio da

apropriação e objetivação das capacidades humanas consolidadas nos objetos da cultura (LEONTIEV, 1978, 1988).

A Educação Infantil, enquanto meio físico, social e cultural, pode se tornar o melhor lugar para o desenvolvimento das habilidades, capacidades, aptidões e formação das funções psíquicas superiores humanas, se proporcionar às crianças espaços organizados com materiais acessíveis, que facilitem a interação entre os pares e destes com os adultos, que sejam ricos em estimulação e nos quais estejam presentes os objetos da cultura, arte, ciência e literatura. Nessas circunstâncias, as escolhas didático-metodológicas, além da organização de espaços e tempos, devem privilegiar a realização do máximo de procedimentos para e com as crianças, estimulando a brincadeira, a interação, a atividade criadora e investigativa, favorecendo o seu desenvolvimento linguístico e intelectual.

Por trás dessas escolhas, mediações e vivências proporcionadas estão a compreensão de que as características físicas e biológicas com que a criança nasce não são suficientes para sua humanização. As crianças nascem com “aptidão para formar aptidões especificamente humanas” (LEONTIEV, 1978, p.273), as quais são desenvolvidas pela oferta de um meio rico em estimulação, intencionalmente organizado para garantir a máxima apropriação dessas aptidões (VIGOTSKI, 1995; MELLO, 2007).

Observando o trabalho com projetos, a partir do olhar da teoria Histórico Cultural, podemos afirmar que, se bem realizados, os projetos podem garantir condições para que as crianças sejam realmente colocadas em *atividade* (VIGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1978, 1988). A criança aprende e se humaniza acumulando experiências individuais e atribuindo sentido àquilo que vive ativamente (VIGOTSKI, 1995).

Leontiev (1978) afirma que a atividade só se configura realmente como atividade quando coincidem o motivo que leva o sujeito a agir e o resultado que se pretende alcançar. É intrínseco à agência do indivíduo saber por que age, motivado a determinado fim dentro da atividade que realiza. Os projetos atendem a esse princípio pelo fato de criarem na criança a cumplicidade entre as necessidades investigativas/motivo e resultado (pesquiso porque quero saber sobre algo), tornando a busca de conhecimento significativa para a criança.

No entanto, frisamos a importância de que haja qualidade no contato ativo da criança com os bens materiais e não materiais da cultura para seu desenvolvimento e para a humanização decorrente dele. Segundo Mello e Farias (2010), desde pequena, a criança deve ter acesso às formas mais elaboradas de objetivação humana, ou seja, as vivências cotidianas das crianças devem estar inseridas no seio da cultura mais elaborada. Apoiadas em Vigotski, essas autoras afirmam que as qualidades humanas que se deseja ver desenvolvidas nas crianças devem estar presentes desde o início do processo educativo.

O trabalho com projetos permite esse contato de forma significativa, desde que se criem nas crianças necessidades humanizadoras ou necessidades que motivem a criança a percorrer o caminho trilhado pela humanidade por meio da pesquisa, em busca de conhecimento, oferecendo maiores chances de se atingir as máximas possibilidades de desenvolvimento humano. Por exemplo, uma criança que tem a sua disposição obras de arte (esculturas, quadros, artesanato, fotografia etc.) pode se interessar pelos processos de elaboração desses objetos da cultura, descobrindo artistas, materiais, habilidades, recursos e desvendando a história expressiva da humanidade neles cristalizada. Os projetos, em sua estrutura, são formas privilegiadas de ordenar esse processo de investigação e descoberta,

por acolher as iniciativas infantis e tornar as crianças protagonistas de suas pesquisas.

A partir dessa compreensão, o trabalho intencional do professor como organizador da relação das crianças com objetos da cultura mais elaborada torna-se um princípio orientador do trabalho com projetos. O docente é a figura que provoca e aprofunda oportunidades de descoberta, ao passo em que estabelece uma relação de diálogo e de escuta com a criança, que, por sua vez, torna-se co-construtora de conhecimento. A condição para que isso aconteça é que o professor conceba a criança como sujeito ativo.

Tanto para a teoria Histórico-Cultural como para o trabalho com projetos, é fundamental a noção de *criança como capaz de aprender* e se desenvolver em direção a níveis cada vez mais complexos de objetivação, porque essa visão condiciona as oportunidades que o professor oferecerá à criança. Nesse aspecto e amparada na teoria, a Escola da infância precisa considerar a criança, suas linguagens lúdica, plástica, prática e comunicativa (ZAPOROZHETS, 1987), sentimentos e as formas como ela melhor se relaciona com o mundo em cada idade.

Ao mesmo tempo em que o professor deve organizar situações, objetos, tempos, espaços, materiais e interações, enfim, o encontro das crianças com a cultura inclusive em suas formas mais elaboradas, para que a criança se desenvolva cada vez mais, o professor é responsável por promover saltos qualitativos no universo de referências das crianças (MELLO; FARIAS, 2010). De forma similar, um projeto alcança bons resultados quando o professor avalia as possíveis "fontes de pressão", conforme Katz (2005, p.35) ou quando considera os níveis de *desenvolvimento real e proximal* de seus alunos como indivíduos e grupo, organizando interações enriquecedoras que auxiliam na transposição dos

desafios que a própria atividade investigativa apresenta, considerando que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995).

Em outras palavras, o trabalho com projetos favorece a interação com parceiros mais experientes, quando se planejam situações nas quais indivíduos que já conseguem executar determinadas tarefas sozinhos, portanto, em nível de *desenvolvimento real*, ajudem no desempenho de outros que ainda não as realizam autonomamente, ou cuja função ainda não esteja plenamente desenvolvida, estando em nível de *desenvolvimento potencial*. Dessa forma, desde que isso seja bem planejado pelo professor, no sentido de ampliar as necessidades das crianças e partindo de seus desejos de conhecimento, é possível que na estrutura colaborativa dos projetos, os componentes do grupo atuem de forma transformadora sobre a *zona de desenvolvimento proximal* uns dos outros, desencadeando o desenvolvimento.

Acrescentamos a essas considerações outros aspectos tratados pela teoria Histórico-Cultural e que são implicados pelo trabalho com projetos: a emoção e o sentimento de pertencimento, bem como o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Lembramos que para a teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento se dá de forma sistêmica, por isso, ao mobilizar-se uma dessas funções, todas as outras também estarão sendo impulsionadas. Os projetos mostram-se oportunidades ricas para essa estimulação.

A descoberta intelectual é um processo eminentemente social (VIGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1978, 1988). Dessa forma, o desenho dos projetos oportuniza o surgimento e o exercício evolutivo de determinadas *capacidades psíquicas superiores* como atenção voluntária, memória, percepção, atitudes de colaboração, sociabilidade, formação de

conceitos, criatividade e comunicação, por meio do planejamento conjunto.

Por exemplo, o trabalho com projetos requer o desenvolvimento de habilidades de comunicação entre os membros do grupo pesquisador ou da criança que pesquisa com seus pares e professores a fim de clarificar seus objetivos, hipóteses, expor o que sabe e seus pontos de vista, o que vai aprendendo com a pesquisa que vai fazendo. Ao mesmo tempo, os sujeitos-criança aprendem a ouvir os outros e a argumentar como resultado da crescente estruturação do pensamento na busca de atribuir sentidos para o mundo que os cerca.

Linguagem e formas de pensamento e consciência mais complexas são demandadas e desenvolvidas na medida em que projetos mais elaborados se desenrolam ou, em outras palavras, são provocadas experiências de novo tipo, as quais favorecem o domínio de novos procedimentos na atividade e a formação de novos processos psíquicos (VIGOTSKI, 1995; MELLO, 2007).

Sob a ótica Histórico-Cultural, tais funções psíquicas superiores aparecem primeiramente em nível *interpsíquico* (em mediação social) para depois tornarem-se funções *intrapsíquicas*, passando a constituições mais elaboradas e interiores à cognição do indivíduo. Em cada idade, uma dessas funções predominará, embora todas as funções relacionem-se entre si como uma rede de nexos.

O aparecimento dessas neoformações cerebrais será determinado pelas experiências sociais de vida a que a criança é exposta e que produzirão conexões sinápticas influenciadoras do futuro da inteligência e da personalidade, as quais não são apenas herança genética da espécie, mas são formadas por processos culturalmente mediados (LEONTIEV, 1978).

Nesse aspecto, os projetos atuam produzindo tais condições, pois, conforme Mello e Farias (2010), a forma como organizamos as experiências propostas às crianças impulsionam o desenvolvimento infantil.

Ainda, quando se trabalha com as dimensões do projeto na concepção histórico-cultural, *emoção*, *afetividade* e *cognição* são constantemente mobilizados, afinal, as crianças se desenvolvem integralmente (LEONTIEV, 1978, 1988; VIGOTSKI, 1995).

Nos projetos, as crianças são encorajadas e valorizadas nas suas descobertas e formas de pensar ao propor soluções para os problemas. Ao mesmo tempo, o sentimento de autoimagem positiva, o senso de pertencimento ao grupo, a consciência de propriedade compartilhada do projeto e o autocontrole da conduta - condição e produto do e para o desenrolar dos projetos - estabelecem as bases para atitudes morais mais complexas, para seu crescimento intelectual e pessoal. Além disso, ao estar verdadeiramente em atividade, a criança estará envolvida por inteiro, motivada emocional e cognitivamente, porque esses âmbitos não se separam e se não são bem desenvolvidos na infância, constituem problemas para o desenvolvimento adulto (ZAPOROZHETS, 1987).

Para finalizar nossa conversa...

A partir da leitura dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural a que nos propusemos, concluímos nossa reflexão reconhecendo que embora haja leis nacionais que apontem as crianças como sujeitos históricos e sociais dotados de direitos, essas leis não são suficientes para mudar a realidade educativa da infância. Muitas das práticas equivocadas nas escolas

se dão pela carência de estudo e de uma base teórica que oriente os fazeres docentes numa perspectiva desenvolvente.

Concordamos com Mello (2007), para quem os professores deveriam ser formados para serem intelectuais, conhecedores das melhores condições para que a criança aprenda e se desenvolva. Entendemos que somente a observação atenta da criança e uma relação mais consciente com a teoria podem viabilizar o entendimento de que a maior parte das práticas vigentes focaliza o adulto e seus interesses e não a criança.

Sob esse aspecto, o trabalho com projetos se mostra interessante por apontar uma organização do trabalho pedagógico sistêmica, na qual está implícita a concepção do desenvolvimento da criança como ser integral e do conhecimento como algo não compartimentado. Aspectos cognitivos, emocionais e desenvolvimentais estão implicados na escolha dessa metodologia que, se bem organizada, pode alcançar resultados importantes para a admissão da criança como sujeito ativo perante o conhecimento e na criação de condições concretas de vida, atividade e educação que respeitem a infância e permitam a apropriação e objetivação das máximas qualidades humanas.

Na mesma medida, se esperamos que o professor tenha papel preponderante na organização cultural e no desenvolvimento da criança, é fundamental que também seja formado continuamente pelo acesso e fruição das formas mais elaboradas da cultura, para se relacionar com o patrimônio histórico, a arte, a música; enfim, com as diferentes formas de expressão, da ciência e do sensível.

A partir dos estudos da teoria Histórico-Cultural, percebemos a importância que o adulto assume na organização do trabalho pedagógico, uma vez que a idade pré-escolar, conforme Zaporózeths (1987), é o

período mais intenso no desenvolvimento físico, intelectual, moral e estético da personalidade humana, no qual a educação formal mais pode ter influência sobre o desenvolvimento.

A infância é uma fase de intenso desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas, sendo esse o melhor momento para a intervenção pedagógica. No entanto, quando se pensa nos adultos que convivem com a criança no ambiente escolar, não basta enfatizar o papel do professor na organização de uma proposta pedagógica desenvolvente; é preciso prover as condições para isso.

Reconhecemos a complexidade deste trabalho e o que ele demanda; portanto, gestão, coordenação pedagógica e equipe de professores precisam formar um coletivo que reflete e dialoga sobre as práticas que acontecem na escola. Cientes do papel que desempenham no desenvolvimento das crianças, lutem por melhores condições de trabalho e o desenvolvimento profissional da equipe. A organização do trabalho pedagógico, tal qual vislumbramos neste texto implica uma equipe pedagógica que seja estudiosa da infância.

A formação em ambiente de trabalho deve ser preocupação de toda a equipe. A teoria Histórico-Cultural também ganha destaque nessa instância, pois na relação com seus pares, cada professor constrói novos significados, contribui para a cadeia de significação e, juntos refletem sobre suas práticas. Segundo Sirgado (2000), trata-se de um processo de semiose e produção de sentidos. Por isso, entendemos que ao promover o encontro, o diálogo, o trabalho colaborativo e não o isolamento de professores, as condições são criadas para a reflexão e a ressignificação das práticas.

Ao fim destas reflexões, acreditamos ter alcançado o objetivo proposto neste capítulo, seguindo a perspectiva teórica Histórico-Cultural.

Esperamos ter apresentado uma possibilidade de interpretação das questões curriculares e organizacionais escolares articulando a teoria e a prática.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DAVIDOV, V; MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estúdio de los escolares. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). La psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia). Moscou: Editorial Progresso, 1987.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016.

HELM, J. H. Os desafios contemporâneos na educação infantil. In: HELM, J. H.; BENEKE, S. **O poder dos projetos** – novas estratégias e soluções para a Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 13 - 26.

KATZ, L. A construção de sólidos fundamentos para as crianças. In: HELM, J. H.; BENEKE, S. **O poder dos projetos** – novas estratégias e soluções para a Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 27 - 37.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S. *et al.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LISINA. Las génesis de las formas de comunicación em los niños. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progresso, 1987.

MARCOLINO, S. A brincadeira de papéis na escola da infância. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 153 - 164.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vigotski para a Educação Infantil. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.10 n.1 (28), p.16 - 27, mar. 1999.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, p. 83 - 104, jan./jun. 2007.

_____. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, 2010.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p.53 - 68, jan./abr. 2010.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc**., n.71, jul. 2000. p. 45 - 78.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: O problema do meio na pedologia. *In*: **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018, p.73 - 92.

_____. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

ZAPORÓZHETS, A. Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progresso, 1987.

A CULTURA LITERÁRIA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Cleide de Araújo Campos
Renata de Souza França Bastos de Almeida

> *O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse a mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente* (VIGOTSKI, 2018, p.15-16).

Para um início de conversa...

A Educação Infantil é, hoje, uma etapa da educação básica constituída por diferentes aspectos que englobam desde legislação, políticas públicas, instituições públicas, privadas, filantrópicas, creches, pré-escolas, professores, crianças pequenas, políticas de formação inicial e continuada de professores, currículo, demandas e implementações das esferas municipais, estaduais e federais dentre outros aspectos que podem ser inscritos aqui. Sobre isso, Costa (2017, p.244), destaca que

> [...] a educação oferecida às crianças pequenas em creches e pré-escolas faz parte de uma série de iniciativas em relação à infância e à família decorrentes de mudanças que vem acontecendo desde o início do

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p175-188

> século passado, tais como a crescente urbanização (cada vez mais pessoas deixam o campo para morar nas cidades); o aumento do número de mulheres que trabalham fora de casa; a diminuição da taxa de natalidade (número de crianças que as famílias têm) e os conhecimentos científicos acerca da criança.

A verdade é que, em um passado não muito distante, a Educação Infantil não contava com importantes espaços para discussões, transformações e avanços da realidade em que estava inserida, ocupando sempre um patamar inferior quando se tratava do processo de escolarização das crianças pequenas e, até mesmo, do reconhecimento da relação e da continuidade que existe entre as etapas da educação básica.

Desse modo, a Educação Infantil, considerada como a porta de entrada da criança no seu processo de escolarização e como etapa da educação básica, só se efetivou após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que ainda teve como finalidade a implementação de ações voltadas ao desenvolvimento integral da criança; a Educação Infantil como complemento das ações familiares e da comunidade; a oferta de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 6 anos em pré-escolas; a avaliação para fins de acompanhamento e registro e não como mero instrumento de promoção para os anos seguintes e, por fim, mas não menos importante, professores com formação mínima em nível médio na modalidade normal (COSTA, 2017).

É após a Constituição Federal de 1988, que surgiram leis complementares reafirmando os direitos das crianças pequenas, validando a descentralização administrativa para a esfera municipal e criando espaços com princípios democráticos para a participação da sociedade civil. Um exemplo disso, é a Lei nº12.796/2013, que modifica a Constituição Federal de 1988, e torna obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos.

No entanto, as mesmas leis que ampliam acesso também geram desigualdades e perigos na oferta do ensino para as faixas etárias obrigatórias, indicando um impacto maior para as faixas etárias iniciais, justamente as que competem a Educação Infantil. A implementação dessa lei, gerou e ainda gera importantes consequências na organização e oferta da Educação Infantil. Assim, temos:

> [...] a possível expansão da matrícula na pré-escola sem a devida e desejada qualidade; a possível diminuição da oferta em tempo integral, o que diminuiria a responsabilidade das instituições com os cuidados físicos das crianças; a possível antecipação da escolaridade com as características da oferta do Ensino Fundamental e a possibilidade de cisão creche – pré-escola, com a fragmentação da Educação Infantil (COSTA, 2017, p.246).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sustentam a concepção de que a criança deve ser e estar no centro do planejamento curricular, o que indica que todo o trabalho educativo a ser desenvolvido na escola da infância deva considerar a criança como um sujeito de direitos, mas também, como um ser em processo de humanização e que necessita experimentar situações, intencionalmente planejadas, que envolva as interações e as brincadeiras, eixos estruturantes das práticas pedagógicas, como também a autonomia e o protagonismo (COSTA, 2017).

Quando colocamos a criança no centro do planejamento, quando lhe oportunizamos falar sobre o que gosta, o que pensa e o que quer fazer, quando possibilitamos espaço para a interlocução com os professores, os colegas, com a cultura da instituição educativa e a cultura da vida, ela se torna protagonista, ou seja, participante do seu processo de aprendizagem.

> Só a criança que está em atividade é capaz de atribuir um sentido ao que realiza. E o que significa estar em atividade? Significa a criança saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza. Quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento — que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu [da escola] grau de humanização ou alienação —, trazendo elementos que ajudam a dar corpo à atividade, participando na definição da forma de realização das tarefas, na organização do plano do dia, na organização do espaço... enfim, quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança. Por isso, não se trata de garantir que a criança receba uma quantidade de informação sem que ela tenha tempo para apropriar-se dela, atribuir-lhe um sentido e expressar o sentido que atribui à apropriação (MELLO, 2010, p.184-185).

Enquanto protagonista desse processo, as ações vivenciadas pelas crianças passam pelas mãos do professor, que, por meio das brincadeiras e das interações, deve ser capaz de oportunizar momentos em que exerçam o protagonismo, a curiosidade, a investigação, o interesse, a partir de práticas educativas intencionais e edificadoras, que alcancem as dimensões cognitivas, corporais e emocionais (COSTA, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observa que o professor deve fomentar situações que contribuam para o desenvolvimento das crianças, no que diz respeito as:

> [...] percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças

> construem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio (BRASIL, 2017).

A garantia dos direitos das crianças pequenas e as oportunidades que lhes são dadas na escola da infância, nem sempre são efetivamente implementadas.

É nesse cenário controverso e de incertezas das políticas voltadas para a organização e a implementação de ações para a Educação Infantil, que nos propomos a realizar uma discussão, utilizando como base os pressupostos da teoria Histórico-Cultural e autores que tratam da cultura literária na escola, como uma possibilidade para a organização do trabalho com as crianças da Educação Infantil.

Entendemos que esses pressupostos orientam práticas pedagógicas adequadas e intencionais, aproximando cotidianamente as crianças desta etapa da educação básica da cultura mais elaborada.

Mas, o que significa e como as crianças acessam a cultura mais elaborada?

1. Considerações sobre a cultura

A aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, sendo este produto das relações sociais, históricas e culturais que a criança estabelece com o meio que lhe é apresentado desde o nascimento (VYGOTSKY, 1995).

O ser humano, qualitativamente diferente dos outros animais, passou por diferentes estágios de desenvolvimento até que alcançasse o estágio atual. Se antes, nos primórdios do seu desenvolvimento, estava sujeito, exclusivamente, às leis da hereditariedade e a comunicação

rudimentar, com o passar dos tempos, o aparecimento do trabalho e a especialização da comunicação por meio da fala, o ser humano criou cultura, que possibilitou transformações na sua natureza. Esse movimento promoveu a passagem para uma vida organizada em sociedade, baseada no trabalho e no desenvolvimento humano submetido às leis sócio históricas (LEONTIEV, 2004).

Regido pelas leis sociais e históricas, o ser humano contou com uma intensa velocidade no seu processo evolutivo, produzindo progressos e transformações nas suas condições de vida e gerando o aparecimento de novas aptidões que jamais existiram. Dessa maneira, como as aptidões puderam ser ampliadas? Como elas alcançaram as gerações futuras? (LEONTIEV, 2004).

Uma vez que não estava mais submetido às leis biológicas para a transmissão dos processos evolutivos, as aquisições de uma geração para a próxima geração assumem outro mecanismo.

> Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual (LEONTIEV, 2004, p.283).

Isso significa que o ser humano, por meio da sua atividade vital, o trabalho, tornou-se capaz de adaptar e modificar a natureza conforme suas necessidades, criando objetos e meios para sua produção e, assim, cristalizando nessas criações as aptidões e os conhecimentos, especificamente humanos, necessários para a apropriação das futuras gerações (LEONTIEV, 2004).

Contudo, não é aproximando-se dos objetos ou dos fenômenos produzidos historicamente que o ser humano se apropria das heranças

deixadas pelas gerações que o precederam, mas por meio da atividade que ele realiza com esses objetos e fenômenos, reproduzindo para si as capacidades neles representadas e acumuladas. A atividade ou a ação realizada junto aos objetos e fenômenos não ocorrem de maneira individual, mas nas relações que os seres humanos estabelecem com outros seres humanos e no tipo de comunicação que se desenvolve nessas relações.

Para tanto, inserido em uma relação de mediação, ao ser humano são postas e não dadas as possibilidades de aquisição do desenvolvimento histórico das aptidões humanas. O que significa que o acesso à cultura mais elaborada passa por um processo que vai além do primeiro contato, exige que o ser humano opere para apropriar-se dos objetos da cultura, dentre eles a literatura.

2. Literatura infantil: a cultura na escola da infância

Desde que nasce a criança convive com a riqueza cultural acumulada historicamente pela humanidade, que é compartilhada pelo meio social que integra e, pelo contato com os sujeitos mais experientes que apresentam os objetos da cultura material e imaterial, como também possibilitam às crianças experiências de aprendizagem (MELLO, 1999; LIMA; SAMPAIO; VALIENGO, 2018).

Antes da Idade Moderna não havia uma clara delimitação do que pertencia ao mundo do adulto e do que pertencia ao mundo da criança, o que fez com que adultos e crianças tivessem acesso às mesmas produções e atividades e convivessem como se fossem iguais no que se referem às questões cronológicas, sociais, morais e psicológicas. É somente com o advento da Idade Moderna, com o reconhecimento da infância e das suas

particularidades, que se tem produções literárias voltadas para o público infantil (ZILBERMAN, 2003).

Os textos literários são constituídos por elementos estéticos, que se conectam com os acontecimentos da vida e das criações humanas. Por isso, a literatura infantil carrega consigo a arte da palavra e das ilustrações e, de maneira implícita ou explícita, os valores culturais e morais de um determinado tema, época histórica e tradições de uma sociedade (COELHO, 2000; HUNT, 2010; ZILBERMAN, 2003).

Por esse motivo, o acesso à literatura infantil na escola da infância, além de ampliar o repertório de conhecimentos, possibilita o contato com a cultura mais elaborada. Por meio dessas histórias podem se criar questionamentos e reflexões nas crianças, ao relacionar o que já conhecem com o que podem vir a conhecer, atribuindo significados sociais e sentidos pessoais no contato com a obra, suas palavras e imagens (MELLO, 2010; COSTA, 2017). Além disso, são as vivências com a literatura que criam nas crianças o prazer e o gosto – a necessidade – pela literatura e mesmo o desejo de ler.

A oferta desse elemento da cultura, o livro de literatura infantil, suas narrativas e ilustrações, contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, representadas pela imaginação, pela memória e estimulam o exercício da função simbólica da consciência ao trazer elementos para a brincadeira de faz de conta com papeis sociais. Tudo isso promove a formação da personalidade.

> O fato de folhear as páginas do livro, de se apropriar de palavras, de evocar o que não se vê, de perceber que os acontecimentos se interligam, de atribuir sentido, de inferir contextos e significados, exige da criança operações mentais muito elaboradas, as quais vão se ampliando

> e se complexificando a cada nova experiência de leitura (BAPTISTA; BELMIRO; GALVÃO, 2016, p.78).

E fato, quando se deseja que a criança crie um repertório sólido sobre determinado contexto deve-se intensificar as oportunidades de vivência do objeto.

> Quanto mais a criança, viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior for a qualidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será sua atividade de imaginação (VIGOTSKI, 2018, p.25).

Por isso, as experiências propostas na Educação Infantil incluem as canções e as narrativas, as brincadeiras de faz de conta, as construções, a modelagem, o correr, o pular, o saltar. Possibilita que as crianças voltem aos mesmos brinquedos e brincadeiras, às mesmas narrativas e canções, que cantem, contem, enfim, experimentem e vivenciem situações do mundo físico e social, o que possibilita a ela alcançar patamares que exigem elaborações cada vez mais sofisticadas, dessa maneira

> O acesso a livros de literatura infantil de qualidade e ricamente ilustrados que se constituem como obras de arte produz não apenas a atitude socialmente adequada das crianças para com os livros – livro é para ser lido e observado e não para ser rasgado –, mas desvela para elas a beleza das cores e das formas no desenho. A fala da criança *Tia, olha como esses desenhos são lindos!* expressa a sensibilidade dessa criança em processo de construção. Como lembra Marx, a visão, a atenção, a contemplação, o sentimento estão se constituindo como órgãos da individualidade da criança nessa relação com a cultura literária e as artes plásticas presentes nos livros infantis (MELLO, 2010, p.63).

Entretanto, mesmo que os documentos oficiais, citados a pouco, afirmem que a literatura infantil precisa estar presente na escola da infância, aproximando as crianças da linguagem escrita, da atitude leitora, da estética, do diálogo, das relações entre o passado, o presente e o futuro, formando sentidos e significações, a prática pedagógica planejada pelos professores ainda demonstra dificuldades em estabelecer objetivos concretos para a inserção e o trabalho com as obras literárias (COLOMER, 2007).

O planejamento e a organização pedagógica na escola da infância requer clareza e compreensão das concepções que orientarão as práticas desenvolvidas pelos professores. Nesse sentido, muito contribui conhecer a força que existe na linguagem, como meio que impulsiona novas aprendizagens. Da mesma forma, é essencial compreender o papel docente para promover o acesso à cultura mais elaborada, compreender a importância da significação e dos sentidos atribuídos pelas crianças, quando se criam as necessidades de conhecimento. Ainda, é essencial ver as brincadeiras e as criações literárias, como fontes de contextos sociais e históricos e como formas de elaboração e reelaboração dos papéis sociais, dos sentimentos e da expressão da realidade percebida pelas crianças. A imaginação e a criação são funções psíquicas que implicam funções complexas do pensamento. Tudo isso deve ser considerado quando os professores desejam realizar uma educação desenvolvente (MELLO, 1999; SOUZA; GIROTTO; SOUZA, 2012; GIROTTO; SOUZA; DAVIS, 2015).

Para finalizar nossa conversa...

Marcada por um período histórico ausente de conhecimentos e diferenciação entre adultos e crianças, a infância, ganha contornos, apresenta avanços e transformações a partir da evolução do conhecimento científico que evidencia a necessidade de valoriza-la como uma etapa do desenvolvimento humano repleta de particularidades e processos que as crianças vivenciam no meio em que estão inseridas, seja no espaço da casa ou no espaço da escola.

Essas conquistas apontaram para a necessidade da criação de um corpus constituído por diferentes áreas do conhecimento, mas também por políticas que atendessem e regulassem o trabalho com as crianças pequenas, o que resultaria em um atendimento de qualidade, principalmente, nas instituições de Educação Infantil.

A teoria Histórico-Cultural nos coloca a refletir sobre a criança da Educação Infantil que precisa ter as suas especificidades bem atendidas, por meio de práticas pedagógicas intencionais, mediadas pelos objetos da cultura e pelos parceiros mais experientes.

Assim, tem-se a literatura infantil como um objeto da cultura capaz de ampliar o repertório de conhecimentos da criança, mas também de promover, por meio das narrativas das obras, um encontro histórico e social que fomenta a atribuição de significados e sentidos pelas palavras e imagens. Isso justifica e se realiza a partir da oferta às crianças de obras literárias de qualidade.

Por fim, para temáticas que nunca se esgotam, consideramos que a Educação Infantil requer conhecimento aprofundado, tanto em relação às concepções teóricas quanto para as concepções práticas, o que exige uma

base sólida e clara para a formação inicial e continuada de professores, que possibilite responder às questões que emergem da prática pedagógica.

Referências

BAPTISTA, M. C.; BELMIRO, A. C.; GALVÃO, C. Educação Infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. In: DEBUS, E.; JUILANO, D. B.; BORTOLOTTO, N. (orgs.). **Literatura infantil e juvenil**: do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Copiart/Unisul, 2016. (Coleção Linguagens)

BRASIL. **Constituição Federal**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, S. A. da. Educação Infantil, Legislação e teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J.; DAVIS, C. L. Metodologias de Ensino: Educação Literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. In: DAVID, C. M., *et al* (org.). **Desafios da Educação Contemporânea**. São Paulo: Cultura Acadêmica – Unesp, 2015, v.1, p. 277 - 309.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, E. A. de; SAMPAIO, M.; VALIENGO, A. Leituras e contação de histórias na Educação Infantil: possibilidades de acesso à arte literária e de humanização de bebês. In: ARIOSI, C. M. F. (org.). **Pelo direito de brincar**: reflexões e experiências. Curitiba: CRV, 2018.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-posições**, v.10, n.1(28), mar. 1999.

_____. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, J. R. M. Educação Literária e Formação de Leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino em Re-Vista**, v.19, n.1, jan./jun. 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A imaginação e a criação na infância**. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

______. **Obras Escogidas (VIII)**. Madri: Visor Distribuciones, 1995.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo. Global, 2003.

LIVRE EXPRESSÃO: ASE PARA AS ATITUDES DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki

Para um início de conversa...

A livre expressão faz eclodir na classe um clima privilegiado de liberdade e confiança.
(FREINET, 1979, p. 31)

Neste texto, apresentamos reflexões sobre o trabalho com a escrita na Educação Infantil a partir dos princípios pedagógicos de Celestin Freinet[18]. As ideias do pedagogo Francês criam condições concretas para o professor e professora da infância planejar vivências relacionadas à escrita, de modo que esta seja vivenciada com as crianças na escola, em sua função social: como instrumento cultural que possibilita o sujeito comunicar, expressar e registrar suas ideias, sentimentos, desejos e informações aos outros (SOUZA; MELLO, 2017).

Harmonizamos os princípios básicos da Pedagogia Freinet (1977) ao trabalho consciente com a escrita na escola de Educação Infantil, porque entendemos que as propostas embasadas na *livre expressão*[19] constituem

---

[18] Pedagogo francês que se dedicou na elaboração de uma pedagogia popular e revolucionou a prática docente por meio da criação de inovadoras técnicas de trabalho com a escrita na escola primária.

[19] Conceito que estrutura a Pedagogia Freinet e consiste na liberdade de expressão de ideias da criança no desenho, pintura, escrita, brincadeira etc. A *livre expressão é* base para as produções infantis na prática pedagógica fundamentada em Freinet. Nesta perspectiva, no desenho, por exemplo, a criança expressa as suas elaborações de mundo e a partir da liberdade que desfruta, tem condições de avançar no desenvolvimento de suas formas expressão gráfica. Na escrita, a criança tem a oportunidade de expressar ideias, sentimentos e informações que a possibilitam experimentar atitudes de escrita em situações reais, partindo de sua função social.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p189-218

terreno fértil para a formação das bases de que a criança precisa para se apropriar da linguagem escrita: função simbólica da consciência, necessidade de expressão, antecipação do produto e autocontrole da conduta. Algumas dessas bases orientadoras (MILLER; MELLO, 2008) constituem os elementos discutidos na seção 3 desta exposição.

Articulamos os ideários de Freinet aos fundamentos da teoria Histórico-Cultural para refletir sobre as especificidades do trabalho com a escrita na Educação Infantil, destacando o valor da *livre expressão* da criança para o êxito desse processo. Por isso, buscamos nas atividades principais (LEONTIEV, 1988), elementos para compreender o desenvolvimento humano em momentos específicos da infância (comunicação emocional, atividade objetal manipulatória e jogo de papéis sociais) para significar os modos de relação da criança com o mundo, em especial com a linguagem escrita (VYGOTSKI, 1995).

No conjunto das reflexões, explicitamos aspectos do papel do professor e professora nesse trabalho potencialmente humanizador, por concebê-los profissionais capazes para as ações de planejar, desenvolver e avaliar as propostas na escola. Nossa hipótese é que, quanto mais as crianças têm a oportunidade de viver a *livre expressão* na escola, mais qualificadas serão as suas formas de se apropriar e se expressar no mundo.

Tecemos considerações sobre o modo de conduzir as propostas de escrita na Educação Infantil pautado na *livre expressão* (Freinet, 1976) da criança, argumentando sobre seu valor para que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (linguagem, pensamento, memória, controle da conduta, atenção voluntária, dentre outras) aconteça de maneira plena na escola da infância.

1. *Livre expressão* para composição de textos: caminhos percorridos por Célestin Freinet

A tendência natural das crianças e dos professores que se lançam no texto livre, é contarem os acontecimentos da sua vida, da aldeia ou do bairro, as aventuras das férias ou os passeios de domingo
(FREINET, 1976, p. 82)

Célestin Freinet (1896–1966) foi um educador à frente de seu tempo. Suas ideias e proposições pedagógicas se pautavam no profundo respeito à necessidade e interesse das crianças (FREINET, 1979). Compreendia a escola e as relações que ali se estabeleciam como uma oportunidade de crescimento pessoal para todos os sujeitos envolvidos. Por esta razão, suas propostas de trabalho com as crianças e concepções sobre os processos de Educação eram desprendidos dos ideais tradicionais vigentes em seu momento histórico. Freinet entendia que "a escola tem de reencontrar a vida, mobilizá-la e servi-la, dar-lhe um objetivo; e para isto deve abandonar as velhas práticas, mesmo que elas tenham tido a majestade, e adaptar-se ao mundo presente e do futuro" (FREINET, SALENGROS, 1977, p.16).

A afirmação de Freinet aponta para sua compreensão dinâmica da realidade e profundo desejo de mudanças expressivas na escola de seu tempo: "é a vida que entra na aula com as crianças" (FREINET, 1973, p.55). Esta era, pois, a essência de seu trabalho na escola que se apoiava nas experiências vinculadas à realidade, constituídas de sentido e no protagonismo infantil. Sobre os princípios de sua prática educativa Freinet (1973, p.55) afirmava ser "[...] a vida que vamos encontrar e este encontro constituirá o facto decisivo da nossa pedagogia".

A partir disso, podemos compreender o princípio central de sua Pedagogia: a vida e a escola se fundem e tornam-se unidade. Sampaio (1989) apresenta o contexto no qual seus métodos, denominados por ele de técnicas, foram elaborados e articulados em sua pedagogia. Ao perceber que o interesse das crianças estava fora do espaço da sala de aula, Freinet passou a pensar numa maneira de vincular esta necessidade das crianças à sua atividade docente. Surge, diante desta observação, a ideia de propor a experimentação do meio com a *aula- passeio* (SAMPAIO, 1989). Ao organizar o trabalho educativo dessa forma, Freinet tinha o objetivo de aguçar nas crianças a curiosidade e a percepção minuciosa da realidade. Esta prática do professor primário possibilitou às crianças o acesso a um currículo vivo que se efetivava a partir das relações e situações reais da vida.

Freinet acreditava profundamente nas capacidades das crianças. Por isso, via na *aula-passeio* possibilidades para que ampliassem a habilidade de observar, registrar, comunicar, cooperar e viver em plenitude as relações com as pessoas, objetos da cultura e elementos da natureza (FREINET, 1979; SAMPAIO, 1989). Além da riqueza contida nas observações dos elementos naturais, as crianças também tinham contato com os trabalhadores do vilarejo que lhes ensinavam o manuseio de seus instrumentos de trabalho e especificidades de seu ofício. “Eram momentos mágicos. A força da natureza sensibilizava cada uma das crianças de acordo com sua personalidade, sua percepção de mundo e curiosidade” (SAMPAIO, 1989, p.16). É por meio dessa simplicidade e leveza que surge a primeira técnica de trabalho do pedagogo visionário: a *aula-passeio*.

Ao retornarem à sala, “*todos se comunicavam*, num tom familiar, discorrendo sobre os elementos da cultura adquiridos” (SAMPAIO, 1989 p. 17 grifo nosso). Essa relação amistosa estabelecida com as crianças, nada tinha a ver com os textos contidos nos manuais escolares. A partir de então,

Freinet percebia – como primoroso e sensível observador da vida – que, após viverem experiências tão ricas fora do espaço físico da sala, voltar à ela e pedir para que abrissem os livros didáticos era simplesmente "cortar pela raiz o entusiasmo que as crianças tinham trazido lá de fora" (SAMPAIO, 1989, p. 17).

Assim, Freinet ao sentir-se incomodado com esta situação, procurou caminhos para resolvê-la e, encontrou uma nova abordagem para a leitura e para a escrita, mais próxima da realidade e interesse das crianças. Eis que surgem os elementos fundamentais para a prática do *texto livre* (FREINET, 1976).

Para compreensão dos elementos que orientam esta técnica, é necessário que conceitos que sustentam o trabalho docente na Pedagogia Freinet sejam esclarecidos. A *livre expressão* (FREINET, 1979), por exemplo, é categoria básica que permeia a formulação de suas técnicas pedagógicas. Em essência, as práticas desenvolvidas por Freinet possibilitavam à criança lugar privilegiado nas relações, uma vez que, concebida por ele como sujeito histórico, tinha "[...] suas próprias experiências e os seus conhecimentos diversos [que como sujeito] tem também alguma coisa para ensinar" (FREINET, 1973, p. 53).

Essas argumentações indicam que a criança, por meio da *livre expressão* tem condições de atingir patamares superiores em seu próprio desenvolvimento.

> A *livre expressão* facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais (FREINET, 1979 p. 31 grifo da autora).

Após vivenciarem as experiências oriundas do mundo lá fora por meio da *aula-passeio* e, ao retornar à sala, Freinet criava nas crianças a motivação necessária para que relatassem e registrassem as vivências das quais participaram. Estes registros aconteciam a partir dos relatos verbais das crianças sobre os momentos vividos e, Freinet, por meio da escrita, registrava tudo na lousa. Em seguida "as crianças liam, comentavam, acrescentavam observações e depois copiavam o texto nos seus cadernos, ilustrando-os com desenhos ou da forma que quisessem" (SAMPAIO, 1989, p. 18-19).

Aos poucos e, por meio das experiências com a escrita como instrumento de comunicação de ideias entre os sujeitos, Freinet percebia que os textos produzidos pelas crianças a partir de suas vivências não cumpriam sua função primordial de comunicação ao permanecerem "guardados" nos cadernos. Para que o trabalho com a escrita fosse autêntico e eficiente, era preciso que os *textos livres* passassem a compor os materiais da turma e fossem lidos por outras pessoas da comunidade. Diante destas circunstâncias, Freinet desenvolveu outras técnicas de trabalho que possibilitaram a divulgação dos *textos livres* produzidos com a turma: *Jornal Escolar, Livro da Vida, Correspondência interescolar, Jornal Mural, Álbuns da Turma, Imprensa Escolar* (FREINET, SALENGROS, 1977).

Todas as Técnicas citadas acima foram desenvolvidas por Freinet a partir do seu entendimento de que a escrita existe para "registrar fatos, comunicar informações, ideias e sentimentos aos outros, expressar opiniões, fatos, informações, sentimentos e ideias" (SOUZA; MELLO, 2017, p. 200). A aula-passeio motivou a escrita de *textos livres* sobre as experiências infantis; o *texto livre* criou a necessidade de elaborar o *livro da vida* para "armazenar" os *textos livres;* o *livro da vida* compunha textos que

seriam utilizados para a *correspondência interescolar;* as cartas correspondidas eram construídas por meio da *impressa escolar*; as atividades das crianças na *imprensa escolar* tornavam possível a confecção do *Jornal da turma* e assim por diante (SAMPAIO, 1989).

A partir desta forma de trabalhar com as crianças na escola, o clima da aula se transformara e a abordagem da escrita também, pois os atos de leitura e escrita eram realizados com ânimo, porque os temas abordados eram de profundo interesse das crianças. Freinet percebera na prática, que a escrita era a base para a sofisticação da comunicação no grupo e não apenas exercício mecânico para desenvolver a técnica de escrita, assim como era tratada nos manuais escolares.

Esta afirmação vai ao encontro do princípio da atividade explicado por Leontiev (1988) como sendo uma ação desenvolvida pela pessoa na qual o motivo é o mesmo que o objetivo que a estimula realizar a atividade. Para ilustrar esse conceito, trazemos um exemplo real[20] de uma criança de cinco anos que pede ajuda à professora para escrever uma carta ao pai que se encontra distante e sem previsão de retorno. Mesmo estando no espaço do parque, a menina não "se distrai" com outros eventos que acontecem no local. Parece estar em plena atividade: ouve atentamente às orientações da professora; vai até o armário na sala da turma e seleciona os materiais de que precisará para realizar o que deseja (canetinhas, papéis coloridos, tesoura, cola e lápis de cor); controla a própria conduta diante das inúmeras outras possibilidades de brincadeiras; expressa à professora o que deseja escrever ao pai; escolhe os papéis e canetas para escrever e desenhar; ouve e segue as instruções da professora sem distrair-se com os ruídos das

[20] Esta situação ocorreu no momento do parque em que a professora da turma (também autora deste texto) foi solicitada pela criança para que tivesse auxílio na elaboração de uma carta ao pai que se encontrava em regime de reclusão.

demais crianças brincando; cria um desenho que expressa o seu afeto; dobra e recorta os papéis para confeccionar um envelope que é lacrado para que ninguém acesse sua mensagem (pois é um segredo); planeja as ações futuras tais como: a carta chegará ao pai? Quem a levará? Como farei isso?

O objetivo de expressar ao pai seus sentimentos levou a criança a realizar uma série de ações voltadas para a elaboração de uma carta. Todas essas ações (cortar, colar, escrever, desenhar etc.) coincidem com o seu objetivo primeiro (expressar ao pai o seu carinho) e sinalizam que as funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória, linguagem, pensamento, autocontrole da conduta, função simbólica da consciência) encontravam-se em movimento[21]. Podemos aproximar esta situação ao conceito de atividade, uma vez que, mesmo diante de muitas outras possibilidades de brincadeiras no parque da sua escola, a criança manteve-se empenhada no objetivo e mostrou isso por meio das suas condutas físicas e psíquicas durante a realização de todas as suas ações.

Nas propostas realizadas por Freinet a partir do *texto livre*, as crianças estavam em atividade: envolvidas plenamente (físico, intelectual e emocional) com o trabalho que desenvolviam. O pedagogo francês encontrara um terreno fértil para a criação de novas necessidades humanizadoras que motivariam nas crianças o desejo de se relacionar com o outro mediado por textos escritos (FREINET, 1979).

Ao registrarem suas vivências por meio da linguagem escrita, as crianças, em plena atividade, expressavam os seus modos de ser, pensar e agir, nesse movimento de *livre expressão,* desenvolviam funções psíquicas responsáveis por qualificar as suas ações no mundo. Esta é a "[...] riqueza

[21] Foram ativadas, mobilizadas, desenvolvidas.

e a força da alma infantil, ávida de descobrir o mundo e *de se comunicar* com ele" (SAMPAIO, 1989, p. 158 grifo nosso).

Freinet via na *livre expressão* uma oportunidade de a criança "exprimir a sua vida, os seus jogos e os seus trabalhos, os seus pensamentos e seus sonhos" (FREINET, 1976, p. 12-13). Assim, com a técnica do *texto Livre* (FREINET, 1976) as crianças sentiam-se mais motivadas a expressarem suas ideias e conhecimentos de mundo por meio da escrita. Ainda nessa direção, destacamos mais um benefício para a relação da criança com esse instrumento de comunicação: o convívio com a natureza histórico-cultural da escrita.

O *texto livre* nasce de uma necessidade de comunicar e registrar pela escrita as ideias, fatos, sentimentos e informações vividas de verdade. No trabalho com a *livre expressão* para a composição de textos, há o desenvolvimento da "[...] espontaneidade, criação, vida, ligação íntima e permanente com o meio, *expressão profunda da criança*" (FREINET, 1976, p.21, grifo nosso). Diante da necessidade de criarmos nas crianças o desejo de ler e escrever, Freinet afirma que (1976, p.21, grifo nosso): "[...] texto livre deve ser realmente livre. Quer isto dizer que *escrevemos quando temos alguma coisa a dizer, quando sentimos a necessidade de exprimir,* escrevendo ou desenhando aquilo que em nós se agita".

Destacamos a essencialidade do uso da escrita como *livre expressão* e comunicação das ideias das crianças no contexto escolar, em especial na Educação Infantil. Freinet conduzia esse processo com seus alunos com intuito de provocar-lhes sentidos pessoais e, por meio de ricas experiências, motivá-los a expressão em atos de leitura e escrita.

Desse modo, a técnica *texto livre,* emergida da *livre expressão* e da necessidade de oportunizar à criança experiências reais de comunicação, é

capaz de ampliar o repertório de vivências e das relações das crianças com outras pessoas e com a cultura. A configuração e relação dessa técnica de trabalho com a formação de crianças da Educação Infantil é o foco das reflexões expressadas nas próximas seções desta exposição.

2. Especificidades da Educação Infantil e a origem dos processos relacionados à apropriação da escrita: em foco a *livre expressão*

Um dia, fui ao Algarve e duma árvore que tinha um ninho
saiu um passarinho que veio para cima da minha cabeça
Texto livre de Graça, 6 anos
(FREINET, 1976, p. 33)

Abordaremos as especificidades que envolvem o trabalho com a escrita na Educação Infantil, compreendendo o momento da infância como o início da formação dos processos que constituem a natureza social do sujeito (LEONTIEV, 1988). Esse período é caracterizado pela socialização às novas gerações das riquezas culturais criadas socialmente pelo gênero humano (VYGOTSKI, 1995). É, pois, nessa natureza histórica, da formação das *marcas do humano* (PINO, 2005) na criança e, a sua relação com as bases orientadoras para a apropriação da escrita, que se concentram, especialmente nesta parte do texto, as nossas reflexões.

Consideramos necessário abordar as especificidades da atividade infantil e sua relação com a linguagem escrita porque sabemos que Freinet criou a técnica do *texto livre* com crianças que já dominavam o aspecto técnico da escrita, o que não constitui o caso das crianças da Educação Infantil. Diante disso, frisamos que o ponto central desta exposição

consiste na reflexão sobre as ofertas de vivências com a escrita na Educação Infantil alicerçadas no princípio do *texto livre*: a *livre expressão.*

Concebemos que a essência dessa técnica Freinet – a escrita explorada como instrumento cultural para expressão e comunicação de ideias entre os sujeitos – pode efetivar práticas conscientes de escrita com as crianças pequenas. Com isso, as bases para a aprendizagem da escrita se formam muito antes de a criança traçar a primeira letra de seu nome (LURIA, 1988). Ao manipular objetos, relacionar-se afetivamente com outras pessoas, brincar de faz de conta, desenhar, pintar, modelar, movimentar-se, a criança ativa – de maneira sistêmica - as funções psíquicas superiores responsáveis por sofisticar os seus modos de apropriação e objetivação no mundo (VYGOTSKI, 1995).

Desse modo, propor experiências relacionadas às diferentes linguagens humanas na escola de Educação Infantil e deixar que as crianças as vivenciem em plenitude, possibilita a formação das bases sobre as quais se sobrepõe atividades psíquicas mais complexas, como é o caso da leitura e da escrita (VYGOTSKI, 1995; LURIA, 1988; SOUZA; MELLO, 2017).

As práticas de escrita - desenvolvidas de maneira consciente na escola infantil – concedem voz e vez às crianças e possibilitam que elas se comuniquem, expressem suas ideias, acessem conteúdos e informação sociais, desenvolvam o senso estético, efetivem registros sobre os eventos dos quais participam, desejem escrever para eternizar ideias e sentimentos, se relacionem afetivamente com outros sujeitos, aprendam apreciar a companhia de um bom livro, imaginem e criem fantásticos cenários para suas brincadeiras e produções artísticas, planejem suas ações diante do mundo e se constituam sujeitos da própria atividade. Em essência, essas

ações, possibilitadas pela *livre expressão* da criança*,* integram os elementos fundamentais para a formação de sujeitos autores desde a infância.

O trabalho com a escrita na Educação Infantil se apoia na *livre expressão* como motivadora de condições apropriadas para as crianças vivenciarem a escrita como um instrumento que usamos para dizer ao outro aquilo que desejamos (MILLER, MELLO, 2008). Em consonância com a Pedagogia Freinet, as práticas de leitura e escrita são ricas em possibilidades na escola da infância e podem ser consolidadas nos textos orais produzidos pelas crianças, transformados em textos escritos pelas mãos do outro, no caso o professor ou professora. Assim, os textos materializados compõem as diversas produções da turma: Livro da Vida, álbuns, cartas, cartazes, convites, jornais, panfletos, dentre outros.

As bases que orientam a apropriação da escrita em sua natureza social não se desenvolvem no instante em que a criança executa tarefas motoras tais como: completar o pontilhado, treinar o traçado de uma letra, copiar o que está na lousa etc. Propostas deste tipo, além de serem enfadonhas para a criança, nada contribuem para a apropriação da escrita em sua essência. Ao contrário! Atrapalham o processo e a faz acreditar que ler e escrever são "atividades chatas" que a gente só copia, copia, copia coisas que o outro mandou e, ainda, sem sentido. Porque concordemos, em "o vovô vê o ovo" (1945) não lemos nada de inusitado e não comunicamos algo que realmente aconteceu. Apenas sabemos que "o vovô" (que não é o meu e também não sei de quem possa ser), "viu o ovo" (que não sabemos onde encontrou; se foi botado por sua galinha de estimação; se comprou no mercado etc.).

No processo de autoria de textos, a criança vive a escrita como forma de "[...] exteriorizar toda a *vida que fervilha dentro de si*"

(SAMPAIO, 1989, p. 158 grifo nosso). Já no texto "cartilhesco[22]", a criança não tem possibilidades de vivenciar a escrita em sua riqueza cultural para expressar sua experiência pessoal. Apenas reproduz uma informação que em nada tem relação com o seu mundo interior. Por isso, quando nós, professores e professoras de Educação Infantil, defendemos que desejamos contribuir com a formação de crianças leitoras e autoras de texto, primeiro precisamos pensar como apresentamos e vivenciamos a escrita com elas. Esta forma de comunicação que a humanidade criou e aprimorou ao longo de sua existência, não pode ser reduzida a frases sem sentido, a repetição e a cópia, mas em uma inter-relação vivenciada em sua plenitude: como instrumento cultural sofisticado.

Esse é o principal equívoco que assola as práticas de leitura e escrita na infância ainda nos dias de hoje. Freinet viveu experiências primorosas relacionadas à escrita na França por volta de 1920. Hoje, após exatos cem anos do início de suas técnicas, suas ideias estão mais difundidas na área da Educação e podem subsidiar positivamente as práticas pedagógicas, especialmente na escola da infância.

Em vez disso, "começar do final" é o que a nossa escola faz com o processo de aprendizagem da escrita: inicia, apresentando apenas o seu caráter técnico (gráfico) que não tem sentido para a criança. A Educação Infantil é tempo de viver atitudes de escrita em seu aspecto social. Viver inúmeras experiências (modelar, desenhar, pintar, brincar, visitar museus, assistir a espetáculos, ouvir histórias etc.) forma repertório de mundo e possibilita que a criança "tenha o que dizer". O texto é composto por ideias e isso é "matéria-prima" para a *livre expressão.*

[22] Textos que compõem cartilhas para a alfabetização.

Desse modo, desde muito pequena, a criança participa de inúmeras situações que diversificam e ampliam sua compreensão de mundo e possibilitam a formação de repertório: o ter o que dizer. Por isso, evidenciamos que em cada período da vida, o sujeito se relaciona com as pessoas e a cultura de maneira específica. Essas formas de relacionamentos são denominadas de atividades principais (LEONTIEV, 1988) e orientam o entendimento do que seja crucial ofertar à criança em cada momento do seu desenvolvimento. A relação que estas atividades principais têm com a apropriação da escrita será o foco das nossas discussões a partir de agora.

O ser humano ao nascer – no aspecto biológico - nasce também para a cultura que está dada historicamente (PINO, 2005). Desde seus poucos dias de vida, experimenta, por meio de seus sentidos, inúmeras relações com o mundo. Ainda não tem condições de compreender todas essas ocasiões, mas está sob os cuidados de alguém que, por meio da linguagem, apresenta, nomeia e significa os objetos, as pessoas e as situações. A linguagem, principalmente no início da vida, medeia a relação da criança com o mundo (VYGOTSKI, 1995). Assim, o adulto se relaciona com o recém-nascido por meio de palavras, gestos e toques que marcam a sua primeira forma de relação com o entorno: a comunicação emocional (LÍSINA, 1987).

Aproximando essas afirmações aos processos de apropriação da escrita, podemos pensar que, os elos de comunicação – as palavras, os gestos e toques- que o adulto estabelece com o bebê, são ações que traduzem ideias, sentimentos e desejos e se configuram experiência inicial com a linguagem escrita – uma vez que a fala expressa para criança desejos, ideias e sentimentos que mais tarde serão referências para a composição de seus textos orais.

Na comunicação emocional, o adulto significa, por meio da linguagem oral, um modo organizado de expressar ideias: a fala. Este fato configura o início das ações de escrita vivenciadas futuramente pela criança. Um exemplo claro é a apropriação da linguagem verbal. Essa capacidade humana não é dada biologicamente e não se desenvolve automaticamente na criança numa determinada ocasião "como uma sementinha", mas é resultado das interações que ela estabeleceu com outras pessoas que também utilizam a fala como uma forma de comunicação (VYGOTSKI, 1995).

Freinet (1976, p. 49, grifo nosso) complementa essa discussão ao afirmar que "a criança aprende a falar a língua materna porque *tem à sua volta pessoas que falam e vivem essa língua*. E aprende-a tanto mais perfeitamente quanto mais perfeitos são os modelos". Por isso, quando organizamos situações que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e "enriquecemos a comunicação da criança" (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017, p. 98) possibilitamos que ela tenha repertório para expressar-se livremente em seus textos orais.

De forma gradual, a criança passa a conhecer o mundo da cultura em sua dimensão física por meio da própria experiência, mediada pelas ações dos adultos de seu entorno. A comunicação emocional não se encerra com o advento de outra atividade principal, mas passa a ser acessória e assume a função de selar as atuações do bebê sobre os objetos da cultura (MUKHINA, 1996). A partir das manifestações de interesse do bebê acerca das propriedades físicas e uso social dos objetos, o adulto os aproxima, nomeia, apresenta suas finalidades e possibilita uma revolução nas formas de pensar e agir da criança, criando as bases para o seu desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1996).

Em seguida, por meio da atividade objetal manipulatória, o bebê tem contato com os objetos da cultura e age sobre eles a fim de obter impressões e enriquecer seu sistema de percepções (VYGOTSKI, 1995). É, pois, uma relação inicial que ficará mais complexa à medida que se apropriar dos elementos do mundo, não apenas em sua dimensão física, mas também contextualizados nas relações sociais.

A conexão que estabelecemos desta atividade principal com a apropriação da escrita é expressa no fato de a criança aprender e "[...] ser capaz de reproduzir o uso do objeto de acordo com a função social para qual foi criado" (SOUZA; MELLO, 2017, p. 205). Ao se relacionar com as pessoas e se apropriar da cultura em sua dimensão material e não material – aprender a falar, saber o nome das coisas, conhecer as propriedades físicas dos objetos, sua finalidade social- a criança amplia sua compreensão de mundo, revoluciona seu psiquismo e sofistica suas formas de atuação (MUKHINA, 1996). No que concerne à linguagem escrita, destacamos que, saber nomear os objetos e utilizá-los socialmente são ações que ampliam a compreensão da criança do que seja a escrita e para o que ela serve (SOUZA; MELLO, 2017).

A partir desse entendimento e, à medida que a criança passa a utilizar os objetos em sua função social, emerge outra atividade principal, ainda mais complexa, que guiará seu desenvolvimento dos três aos seis anos de idade: o jogo de papéis sociais. Esta nova atividade é promotora de inúmeras apropriações e permite que a criança aja sobre o mundo em contextos mais elaborados (MUKHINA, 1996; MARCOLINO, 2013). A energia psíquica infantil, neste modo de relação com o mundo, se volta para a compreensão da atividade humana (ELKONIN, 1998).

No jogo de papéis, a comunicação emocional continua presente legitimando os vínculos afetivos que serão estabelecidos com as outras

crianças. As apropriações advindas das ações com os objetos compõem as premissas do jogo (ELKONIN, 1998). Assim, o jogo de papéis sociais é compreendido como a atividade cujo desenvolvimento psíquico infantil acontece num nível mais sofisticado. Marcolino (2013) argumenta que, quanto mais abundantes forem as experiências de vida da criança, mais elaboradas e diversificadas serão suas argumentações no conteúdo da brincadeira. Com isso, durante os jogos de papéis, as crianças mobilizam conjuntamente as funções psíquicas fundamentais à apropriação da linguagem escrita. Neste texto, focamos na função simbólica da consciência e no autocontrole da conduta (VYGOTSKI, 1995; MELLO, 2012).

Durante os jogos de papéis, as crianças representam personagens da ficção e da vida real (princesas, bruxas, pai, mãe, professora, médico etc.). Nessa dinâmica, de vivenciar outros modos de ser, a criança mergulha na atividade adulta para melhor compreendê-la (ELKONIN, 1998; MARCOLINO, 2013). Assim, ao experimentar características dos papéis tão específicas e diferentes ao mesmo tempo, a criança mobiliza funções psíquicas para controlar a própria conduta e representar de maneira fidedigna o papel para o qual foi designado ou escolheu (COUTO, 2013; MARCOLINO, 2013).

A relação dessa função psíquica superior com a apropriação da escrita consiste no fato de que "quando surge a vontade de fazer outra coisa em meio à escrita, precisamos controlar esta vontade e terminar a escrita antes de fazer o que nos atrai" (SOUZA; MELLO, 2017, p.200). Desse modo, "entendo que esse processo [apropriação da escrita] resulta de uma longa articulação e desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a fala, o pensamento, a função simbólica da consciência, o *controle da vontade*" (MELLO, 2012, p. 83 grifo nosso).

Ademais, quando brincam, as crianças, a todo o momento, agem sobre os objetos e os substituem para exercerem funções diferentes para as quais foram criados. Essa ação mental de substituir uma coisa pela outra constitui a função simbólica da consciência (VYGOTSKI, 1995; MELLO; 2012, 2017).

A relação da função simbólica da consciência com a aprendizagem da escrita consiste nas ações de substituição das coisas (que acontece internamente) durante a brincadeira. Para que durante os atos de escrita, essa capacidade esteja desenvolvida a tal ponto que seja possível fazer substituições mais complexas (internas), como no caso das palavras, a criança precisa brincar frequentemente de faz de conta. Especialmente porque esta constitui a atividade que melhor orienta o desenvolvimento psíquico neste momento da infância.

Isso porque, a escrita é uma representação de segunda ordem (VYGOTSKI, 1995). "Ela se constitui por um sistema de signos de palavras escritas que representam os sons e palavras da linguagem oral, que representam, por sua vez, objetos e relações do mundo real" (MILLER; MELLO, 2008, p. 8). Por isso, quanto mais a criança brincar de faz de conta e desenvolver a capacidade de substituir uma coisa por outra, tanto mais ela terá condições de realizar essa ação mental no momento do ato de escrita.

A relação dessas funções psíquicas com a apropriação da escrita sustenta-se nas atividades principais. Assim, a comunicação emocional, a atividade objetal manipulatória e o jogo de papéis, atividades que ligam a criança ao mundo físico e social, possibilitam, por meio da ativação e sofisticação das funções psíquicas superiores, a formação das bases orientadoras para aprender a escrever.

Destacamos as especificidades do desenvolvimento da criança a fim de compreendermos melhor sua relação com os processos que marcam a apropriação da escrita na Educação Infantil. Nas páginas seguintes, articulamos possibilidades para as práticas de escrita na infância a partir da *livre expressão*.

3. *Livre expressão*: base para a composição de textos na Educação Infantil.

> *A página em branco oferece uma experiência de liberdade e recebe todas as marcas de expressão pessoal de cada criança*
> (SAMPAIO, 1989, p. 158)

Nas ideias que apresentamos até aqui, explicitamos o surgimento do *texto livre* como uma proposta de trabalho pedagógico que Freinet desenvolveu a partir das relações e observações sobre os interesses e necessidades das crianças, bem como a relação das atividades principais como ações embrionárias[23] (GIROTTO; SOUZA, 2016) fundamentais ao processo de apropriação da escrita ao longo da infância.

Deixar a vida - em sua dimensão natural e relacional – entrar na sala de aula foi uma atitude de Freinet que contribuiu para que experimentasse e aperfeiçoasse modos mais conscientes de conduzir o trabalho com crianças na escola. Então, da necessidade de se comunicar com outros sujeitos, expressar ideias e conhecer o mundo, especialmente por meio da escrita, emergiu a técnica que Freinet denominou como *texto*

---

[23] Esse conceito pode ser compreendido como ações que ainda não se encontram em seu estado final de desenvolvimento, mas estão em processo. A aplicação deste conceito na discussão sobre a aprendizagem da escrita relaciona-se às ações que ainda não constituem a escrita em seu modo convencional, mas que estruturam o desenvolvimento da capacidade de escrever.

livre. Esta nova forma de encaminhar a prática docente possibilitou o que Freinet (1979) denominou de atmosfera harmônica permeada por elementos da vida real. Assim, as vivências com a escrita, brotada da realidade e, por isso, impregnada de sentido, oportunizava às crianças, situações autênticas que as provocavam à atividade e à sofisticação de sua capacidade de *livre* expressão compreendida como a base para a materialização das ideias nos textos orais ou escritos.

Nesse sentido, a apropriação dos elementos da cultura (objetos, instrumentos, costumes, regras, língua etc.), fruto das ações humanas, se dá por meio das relações que os sujeitos estabelecem entre si. À vista disso, pensamos que, especificamente no ambiente escolar, as ações planejadas do professor e da professora – manifestadas por suas escolhas metodológicas – constituem a base para a formação dos processos relacionados à apropriação da escrita.

Assim, as propostas direcionadas à escrita no contexto da Educação Infantil têm condições de serem bem-sucedidas na medida em que são "compatíveis" com os modos específicos que as crianças se relacionam com as coisas, pessoas e eventos do mundo. Com isso, não adianta dar um lápis e uma folha ao bebê e lhe pedir para traçar as letras de seu nome, mesmo que em cima de letras tracejadas.

Vygotski (1995) nos mostra que esta não é a forma mais apropriada, uma vez que, esta não constitui a essência da relação que o bebê estabelece com o mundo. Outro exemplo que "mata" o desejo de a criança expressar-se livremente pela escrita, agora com aquelas que já falam, é pedir-lhes para "escrever", repetidas vezes, palavras descontextualizadas de sua vida. Na contramão dessas propostas e, em harmonia com as ideias de Freinet, propor que desenhem e expressem ideias e fatos de sua vida – que constituirão os textos orais transformados

em escrita pela ação do adulto – é mais efetivo no processo de formar crianças escritoras.

Assim, a escola ao "[...] cultivar, antes de tudo, esse desejo que toda criança tem de se comunicar com outras pessoas, de fazer com que conhecessem seus pensamentos, seus sentimentos, seus sonhos e suas esperanças" (FREINET s/d apud SAMPAIO, 1989, p. 158) contribui para a aquisição da escrita, de modo que a criança aprende a conviver com a sua essência, não apenas em seus aspectos técnicos.

Freinet (1976, p. 26) ao tratar das especificidades das crianças que estão em idade do "jardim da infância", ressalta que "a criança chega-nos, nova e confiante, habituada a expressão livre da família e da rua". Disso depreendemos que a Educação Infantil é terreno fértil para explorarmos o potencial da criança, propiciando propostas que as motivem criar, imaginar, viver em plenitude sua capacidade expressiva, tendo a escrita como um meio profícuo para suas manifestações.

A ideia principal que sustenta as práticas de escrita por meio da *livre expressão* possibilita que na elaboração de seus textos, as crianças expressem elementos presentes em seu imaginário, ampliem suas maneiras de expressão, apreciem a beleza das palavras, se identifiquem com as histórias relatadas pelos colegas, sofistiquem os modos pelos quais optam para exprimir suas ideias e sentimentos, dentre outros elementos que descortinam e possibilitam o processo de apropriação da escrita.

Ao abordar o trabalho com a escrita no "jardim da infância", Freinet (1976, p.27) realça que nos textos orais, o conteúdo das histórias trará "elementos muito importantes da sua vida". Desse modo, na Educação Infantil, a *livre expressão* é o motor para a composição dos textos das crianças. Nesses textos, a oralidade está presente e, é a partir dela que

podemos conhecer os pensamentos infantis. Nesta perspectiva, os textos orais das crianças, escritos pelas mãos do professor e da professora, para cumprir com a sua função social, passarão a compor as produções que registram a história individual e coletiva das crianças na turma.

Freinet (1976) não apenas fala sobre a essência do registro dos textos orais marcado pela *livre expressão* como enfatiza o papel docente nesse processo:

> [...] ouviremos as nossas crianças falar livremente, prestando atenção a cada uma. Depois, - e é aí que começa o papel eminente do pedagogo – detectaremos, nesta avalancha de histórias, as pistas que nos parecem mais férteis para a tarefa que vamos empreender (FREINET, 1976, p. 27).

Nesse sentido, a ação docente consiste em mediar a relação da criança com o instrumento escrita. Ouvi-las atentamente, respeitar seus modos particulares de expressão e considerar suas opiniões e sugestões na composição dos textos são atitudes que contribuem para formar crianças autoras. Encorajá-las e mostrar-lhes maneiras mais elaboradas de expressar ideias, sentimentos, fatos, conhecimentos etc. também são elementos indispensáveis às vivências de escrita no contexto da Educação Infantil.

Segundo Freinet (1976, p. 29 grifo nosso) "[...] a criança escreve [por meio das mãos do professor] o que tem *vontade de dizer* ao professor ou aos companheiros [...]". Isso confirma nossas ideias de que a *livre expressão* constitui uma necessidade humana que, motivada pela ação docente, possibilita a formação das bases orientadoras para a apropriação da escrita.

Sobre isso, Souza e Mello (2017, p. 206 grifo das autoras) afirmam que "[...] a primeira tarefa das professoras e professores no processo de

apresentar a escrita para as crianças é criar nelas a NECESSIDADE DE LER E ECREVER". Essa necessidade apontada pelas autoras se relaciona com a *livre expressão* em Freinet porque é na relação de registrar por meio da escrita - aquilo que desejo comunicar ao outro - que se formam as bases para a apropriação da escrita, não apenas em seu aspecto técnico – grafia, mas principalmente em seu caráter complexo. Neste sentido,

> Quando as crianças participam ativamente desse processo, ou seja, quando escrevemos o texto que elas ditam e quando lemos para elas buscarem informação, imaginarem, perceberem a ideia do autor – em outras palavras quando utilizamos a escrita como um objeto cultural que tem uma função na sociedade – as crianças vão compreendendo a função social da escrita e criando para si a necessidade de ler e escrever coisas para serem lidas (SOUZA; MELLO, 2017, p.206).

Sobre o "criar novas necessidades" que humanizam a criança, Freinet (1976) afirma que por meio da *livre expressão* as crianças têm o objetivo de comunicar ideias aos demais e "este texto livre tornar-se-á então um *elemento activo* da nova prática escolar [com a escrita]" (FREINET, 1976, p. 23 grifo nosso).

As práticas de escrita na Educação Infantil quando trabalhadas em sua função social criam condições apropriadas para a comunicação de ideias e são motivadoras do desejo de se apropriar da habilidade de escrever. Essas atitudes corroboram para o fato de que, ao registrar os textos orais das crianças, estamos transformando "palavras em memória afetiva, palavras em formação do pensamento, em imaginação, em atividade criadora, em ação humanizante" (GIROTTO; SOUZA, 2016, p. 29).

Freinet também chama à atenção para a frequência com que ocorre essa prática de escrita. Ele assinala que "não basta ler uma ou duas vezes por semana os textos livres da classe ou escolher um [...]" (FREINET,

1976, p. 24). Para ser efetiva, esta prática com a escrita precisa ter regularidade! Participar de atitudes de escrita (coletivas ou individuais) é o que possibilita que crianças expressem-se de modos cada vez mais aprimorados e compreendam o seu verdadeiro sentido. É, pois, na relação direta com escritores mais experientes e no testemunho diário da atividade de escrita que a criança forma e sofistica seu comportamento de escritora.

Para cumprirem com a função social, os textos escritos pelas crianças são constantemente lidos e estão acessíveis para toda a comunidade escolar (professores, crianças, funcionários, familiares e até as pessoas que fazem parte da vizinhança da escola). Fixados em paredes e documentados em suportes individuais ou coletivos, os textos, motivados pela *livre expressão* das crianças, comunicam aos outros, situações vividas em casa ou na escola ("hoje eu tomei sorvete com o meu primo"); relatam sentimentos ("o meu irmão colocou um pintinho no congelador e ele morreu. Eu *fiqui* triste"); registram momentos valiosos da vida ("minha irmãzinha nasceu! Ela é bem pequenininha"); explicitam as compreensões de mundo ("eu estava embaixo da árvore e ela fez xixi em mim" – referindo-se as gotas de chuva que estavam nas folhas da árvore)[24].

As possibilidades de autoria na Educação Infantil por meio da *livre expressão* são inúmeras. As crianças aprendem, assim, que escrever é prazeroso e propicia a comunicação ao outro, sob várias maneiras (poemas, bilhetes, cartas, artigos etc.), de tudo aquilo que agitamos em nossas cabeças.

Convém observar que esses atos não estarão sustentados apenas pela transmissão verbal, na qual as crianças - todas ao mesmo tempo –

[24] Excertos de *textos livres* reais extraídos de *Livros da vida* das turmas (crianças entre 2 e 5 anos) da professora de Educação Infantil, também autora deste texto.

ouvem passivamente as orientações do professor e da professora sobre como farão o registro escrito da vivência, mas quando são requisitadas a participar e opinar livremente. Essa atitude docente contribui para que a criança compreenda e atribua sentidos àquilo que testemunha nos atos de escrita.

Por isso, afetividade e atenção envolvem os momentos em que são propostas vivências com a escrita na Educação Infantil. Essas ações dos adultos são expressas na forma com que planejam e propõem os atos de escrita: forma de escolha da vivência a ser registrada; uso da linguagem em nível mais elaborado; tipos de materiais (tintas, canetinhas, giz, cartolinas etc.); finalidade do texto (novidade de uma criança que fará parte do *livro da vida*, notícia de um passeio que estará no Jornal da turma, roteiro de uma peça teatral que será apresentada as demais turmas, convite para uma festa que realizarão, panfletos sobre a temática pesquisada no projeto da turma), dentre tantas outras experiências que dão sentido, voz e vez às crianças nas atividades de escrita desenvolvidas na escola.

As práticas pedagógicas respaldadas nessas diretrizes qualificam as ações das crianças ao pensarem, estabelecerem relações com os objetos e as pessoas, ao se expressarem livremente e ao atribuírem significados às experiências que têm com a escrita, em contexto escolar.

Assim, quando defendemos a *livre expressão* desde a Educação Infantil, queremos enfatizar que as práticas de escrita podem ser efetivadas não com o intuito de alfabetizar, mas principalmente como uma forma de criar necessidade de as crianças manifestarem suas ideias, seus imaginários e seus desejos e para que "apropriem-se do universo da escrita e da leitura, através dos nossos olhos, boca e mãos, pois, ainda que não saibam o código linguístico, os signos, podemos ser seus leitores e escribas" (BEGOSSI, 2003, p.56).

Todas essas ideias corroboram para o entendimento das práticas de escrita como forma de estabelecer conexões afetivas entre as pessoas, bem como destas com o conhecimento, criando os elos responsáveis por compor atitudes de escrita essenciais à formação do sujeito que tem algo a dizer: o sujeito autor.

Para finalizar nossa conversa...

Buscamos ao longo deste texto, discutir a *livre expressão* da criança, sob a ótica da teoria Histórico-Cultural, no que se refere às especificidades do desenvolvimento infantil, para qualificar as vivências com a escrita na Educação Infantil.

Argumentamos que a *livre expressão* (FREINET, 1979), especialmente no contexto da Educação Infantil, amplia os modos de relações das crianças com a linguagem escrita. Fundamentar a prática pedagógica nesse conceito básico de Freinet propicia a realização de vivências nas quais as crianças, por meio da composição de *textos livres* orais, alçam voos em direção à apropriação da escrita em sua função social. A essência do trabalho incide em criar motivações para que a criança seja sujeito de sua atividade e conheça a escrita como um instrumento sofisticado de comunicação que a humanidade elaborou.

Assim, as atitudes de escrita com crianças da Educação Infantil constituem práticas humanizadoras que contribuem para os complexos processos relacionados à formação de inteligências e personalidades mais harmônicas. É uma prática que, se vivida de maneira consciente, possibilita a criação da necessidade de escrever para comunicar ideias e sentimentos aos outros e isso, não é dado no código genético, mas aprendido a partir das relações que o sujeito estabelece socialmente (VYGOTSKI, 1995).

Ao registrar fatos de sua vida por meio escrita, a criança conhece a essência da língua e testemunha a função para qual foi criada e aperfeiçoada: como expressão e comunicação. Nas palavras de Miller e Mello (2008, p. 6 grifo nosso) "a criança precisa ter *vontade de expressar* ou comunicar alguma experiência vivida ou a *vontade de conhecer* a experiência dos outros contada num texto". Assim, as características essenciais da *livre expressão* qualificam o trabalho com a escrita na Educação Infantil e, é assim que, vivendo esta materialidade da escrita, as crianças iniciam um longo e complexo processo de inserção cultural no mundo da escrita.

Referências

BEGOSSI, A. C. A formação do leitor-autor na Educação Infantil. *In*: FERREIRA, G. de M. (org.). **Palavra de professor (a)**: tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 55 - 60.

COUTO, N. S. **O papel regulador da linguagem no jogo de papéis sociais: alunos na escola, crianças na vida**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. **O texto livre**. Tradução Ana Barbosa. Lisboa, Dinalivro, 1976.

_____. **As técnicas Freinet da escola moderna**. São Paulo: Editorial Estampa, 1973.

FREINET, C.; SALENGROS, R. **Modernizar a escola**. Tradução Ana Barbosa. Lisboa: Editora Dinalivro , 1977.

FREINET, É. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na Pedagogia de Freinet. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1979.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e Educação Infantil**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 11 - 38.

LEONTIEV. A. N. Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988, p. 59 - 83.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÍSINA, M. A gênese das formas de comunicação nas crianças. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE. M. (orgs.). **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)**. Moscou: Editoral Progresso, 1987. p. 274 - 298.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, L; S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 143 - 190.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (org.) **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p.75 – 87.

MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infantil Editora, 2008.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NOGUEIRA, A. A.; BISSOLI, M. de F. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 115 - 128.

PINO, A. **As marcas do humano**: às Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vygotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Spicione, 1989.

SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A. O lugar da cultura escrita na educação da infância**.** In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 199 - 215.

VYGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Visor, 1995, p. 139 - 168.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA CRIANÇA

Anderson Borges Corrêa

Para um início de conversa...

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras
(LURIA, 2006a, p.143)

As implicações dos estudos de Vigotski (1896 -1934) e de seus continuadores, que se desdobraram na teoria Histórico-Cultural, são relevantes para o campo de estudos da linguagem e para a educação brasileira. Trata-se de fundamentos psicológicos que hoje explicam o desenvolvimento infantil (LURIA, 2006b).

Os ensinamentos de Vigotski (1997c) e de Luria (2006a) sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança criam a necessidade de discutir o papel da escola na promoção do desenvolvimento dessa função cultural por meio de condições intencionalmente organizadas e impulsionadoras de desenvolvimento, desde os primeiros anos de vida da criança. Essa discussão é importante porque a escrita é essencial para o desenvolvimento da capacidade de expressão, do pensamento, da memória e do ato cultural de ler (VIGOTSKI, 1997c).

Apesar de sua importância para o desenvolvimento cultural dos indivíduos, o problema da separação da ideia (significado) e da técnica de

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p219-250

escrita (utilizar letras e símbolos para escrever) na alfabetização, como se fosse necessário aprender o código linguístico para, depois, atribuir significado ao mundo por meio da escrita, tem marcado historicamente as práticas escolares de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita (VIGOTSKI, 1997c). Ainda hoje há práticas que promovem a decifração do código alfabético (BORTOLANZA; FREIRE, 2019), o traçado de letras e de palavras e a cópia de textos (LUGLE; MELLO, 2015) em detrimento do uso funcional da linguagem escrita, indicando uma concepção equivocada de escrita como técnica, cuja apropriação ocorreria por meio de exercícios e sem o estabelecimento de uma situação comunicativa significativa para a criança.

Essa concepção equivocada de escrita presente no Ensino Fundamental se repete na Educação Infantil quando se busca antecipar as práticas de alfabetização com o objetivo de acelerar o processo de apropriação dos atos de ler e de escrever pelas crianças pequenas (LIMA, 2017).

Assim, quando se deixa de ensinar e de aprender a linguagem escrita como uma atividade cultural com função social, e se ensina o traçado de letras e a formação de palavras, esses processos se dão apenas com base na matéria visível que faz parte da constituição da linguagem escrita, isto é, em seu sentido prático reduzido (VIGOTSKI, 1997c).

Além disso, a história da escrita na criança começa antes da primeira vez em que ela escreve as primeiras palavras (LURIA, 2006a). A epígrafe deste texto, que faz referência ao autor, chama a atenção para isso e lembra que, como profissionais da Educação, professores e professoras precisam ter consciência desse processo de desenvolvimento. Portanto, há muito mais a se ensinar à criança pequena na Educação Infantil antes de sua apropriação da escrita convencional, que ocorre nos primeiros anos do

Ensino Fundamental. E há muito mais a se ensinar além da escrita das palavras, pois a escrita é uma atividade de linguagem realizada por meio de símbolos e signos gráficos (visuais) para pensar e expressar (CORRÊA; BORTOLANZA, 2018).

Diante desses questionamentos, o objetivo deste capítulo é refletir, a partir da abordagem histórico-cultural e por meio de uma revisão dos principais conceitos de Vigotski (1997c) e de Luria (2006) relacionados ao desenvolvimento da linguagem escrita, sobre princípios teóricos e metodológicos que podem favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita na criança nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, com foco no pleno desenvolvimento de crianças autoras e leitoras de textos.

Para isso, considero, inicialmente, que o desenvolvimento infantil é guiado por atividades que desempenham papel determinante na formação da personalidade da criança e, por isso são conhecidas como atividades principais e, também, por outras atividades, as quais vão ao encontro das necessidades das crianças criadas em condições específicas, decorrentes da idade e das relações que elas estabelecem com o meio. A partir dessas considerações, aponto a linguagem escrita como uma atividade cultural e simbólica (que utiliza signos), cujo processo de apropriação pela criança acontece desde a primeira infância por meio das diferentes atividades de expressão realizadas. Por fim, apresento dados de uma pesquisa de abordagem histórico-cultural (CORRÊA, 2017)[25], cujo caminho metodológico para compreender o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças participantes foi a realização de um projeto

[25] Pesquisa de mestrado, de abordagem histórico-cultural, cujo objetivo foi compreender o processo de apropriação da linguagem escrita de 20 crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Triângulo Mineiro, as quais ainda se encontravam na fase inicial de apropriação dos atos culturais de ler e de escrever.

de trabalho experimental de criação de histórias com o uso do computador, e faço considerações sobre as implicações pedagógicas do desenvolvimento da escrita na criança nas diferentes idades e atividades, tomando como parâmetro os estudos de Vigotski (1997c), Luria (2006a) e de outros autores, como Repkin (2014), Bakhtin (2010), Bajard (2014), Mello (2014), Girotto (2016), Marino Filho (2011) e Lima (2017).

1. O desenvolvimento da criança

Na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil é um processo complexo constituído por períodos dinâmico-estáveis e períodos revolucionários que possui leis internas e promove mudanças qualitativas na personalidade e nas atividades realizadas pela criança em diferentes períodos (idades psicológicas) (VIGOTSKI, 1997c). Esses períodos revolucionários instauram períodos de crise devido às relações das crianças – que vivem períodos de desenvolvimento com suas necessidades específicas – com os adultos, que deixam de realizar atitudes orientadas pelo conhecimento de tais necessidades e, dos quais, as crianças sabem que dependem para satisfazê-las (LEONTIEV, 1989). Assim, o desenvolvimento infantil é um processo de "mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento[26]" (VIGOTSKI, 1997a, p. 254-255, tradução nossa).

Em cada idade psicológica há relações específicas da criança com o meio e, por isso, há atividades dominantes que guiam seu desenvolvimento

[26] "[…] los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado" (VIGOTSKI, 1997a, p.254-255).

psíquico. Isso significa que "em cada etapa de idade encontramos sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo do desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova"[27] (VIGOTSKI, 1997a, p.262, tradução nossa).

Nesse sentido, em cada idade, as crianças estabelecem diferentes relações com o meio e realizam atividades distintas. Essas atividades respondem às suas necessidades criadas em condições históricas e sociais, favorecendo seu desenvolvimento por meio de processos centrais que estão diretamente relacionados à formação principal de determinada idade e dos demais processos de desenvolvimento que ocorrem nesse período.

Dentre as funções psicológicas que se formam e se desenvolvem na dinâmica da primeira infância, da idade pré-escolar e da idade escolar[28], me ocuparei da discussão sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, da qual a criança já começa a se apropriar na primeira infância.

2. O desenvolvimento da linguagem escrita na criança

Antes de tratar do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, é importante esclarecer a essência das funções psicológicas humanas, ou seja, as formações mentais de origem social, o que ajudará a compreender a escrita como uma conduta cultural cuja apropriação pela criança acontece desde a primeira infância.

---

[27] "[...] en cada etapa de edad encontramos siempre una nueva formación central como una especie de guía para todo el proceso del desarrollo que caracteriza la reorganización de toda la personalidad del niño sobre una base nueva" (VIGOTSKI, 1997a, p.262).

[28] São as idades psicológicas da infância na relação com as idades cronológicas: primeiro ano (dois meses a um ano); primeira infância (um a três anos); idade pré-escolar (três a sete anos); idade escolar (oito a doze anos) e puberdade (quatorze a dezoito anos) (VIGOTSKI, 1997a).

Se, por um lado, as leis naturais que regulavam o desenvolvimento humano foram se convertendo em leis históricas à medida que se desenvolvia a sociedade e a cultura, por outro, a psicologia tradicional deixou de explorar profundamente e, portanto, de explicar a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas, ou seja, o desenvolvimento cultural humano (VIGOTSKI, 1997b).

O próprio conceito de desenvolvimento de funções psicológicas superiores ainda não havia sido delimitado claramente. Tradicionalmente, no campo da psicologia, esse conceito havia sido compreendido de maneira equivocada. Não se considerava o desenvolvimento humano como um fato decorrente do desenvolvimento histórico e social, ou seja, do desenvolvimento de funções psíquicas culturais tornadas complexas ao longo de muitas gerações, as quais não podem ser explicadas, em termos de sua constituição e de seu desenvolvimento, por processos naturais. Trata-se de duas concepções de desenvolvimento humano que se diferenciam essencialmente: a natural e a histórica (VIGOTSKI, 1997b).

O desenvolvimento histórico do ser humano "transcorre sem que se modifique o tipo biológico do homem, enquanto a mudança do tipo biológico é a base do tipo evolutivo do desenvolvimento[29]" (VIGOTSKI, 1997b, p.31, tradução nossa). As leis históricas que passam a impulsionar o desenvolvimento do ser humano agem de modo que nele se "destaca em primeiro lugar o desenvolvimento de seus órgãos artificiais – as ferramentas – e não a mudança de seus próprios órgãos nem a estrutura de seu corpo[30]" (VIGOTSKI, 1997b, p.31, tradução nossa).

---

[29] "[...] transcure sin que se modifique el tipo biológico, mientras que el cambio del tipo biológico es la base del tipo evolutivo del desarrollo" (VIGOTSKI, 1997b, p.31).

[30] "[...] destaca em primer lugar el desarrollo de sus órganos artificiales – las herramientas – y no el cambio de sus propios órganos ni la estructura de su cuerpo" (VIGOTSKI, 1997b, p.31).

Os equívocos de compreensão da psicologia conduziram a uma explicação dos processos de desenvolvimento humano por meio de formações naturais constituídas de um conjunto de elementos isolados, como se eles não possuíssem um caráter de complexidade específico (VIGOTSKI, 1997b).

Esse tipo de compreensão do desenvolvimento humano trouxe sérias consequências, sobretudo para a psicologia infantil.

> Da mesma maneira que o organismo fracionado em seus elementos revela sua composição mas já não manifesta suas propriedades e leis organicamente específicas, também essas formações psíquicas complexas e íntegras perdiam sua qualidade fundamental: deixavam de ser elas mesmas quando eram reduzidas a processos mais elementares. Onde mais negativamente repercutiu esta abordagem foi no problema do desenvolvimento psíquico da criança, já que o próprio conceito de desenvolvimento se diferencia radicalmente da concepção mecanicista para a qual um processo psíquico complexo é o resultado de outras partes ou elementos isolados, à semelhança da soma que se obtém da adição aritmética de diferentes termos. Devido a essa predominante maneira de abordar os problemas do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, tem-se analisado como regra uma forma de conduta já pronta em vez de esclarecer a gênese dessa forma e se tem substituído o estudo da gênese pela análise de alguma forma complexa de comportamento em diferentes estágios de seu desenvolvimento, dando assim a ideia de que o que se desenvolve não é a forma em sua unidade, mas seus elementos separados que na soma formam em cada etapa uma ou outra fase de desenvolvimento de tal forma de conduta[31] (VIGOTSKI, 1997b, p.13, tradução nossa).

[31] "Al igual que el organismo fraccionado en sus elementos revela su composición pero ya no pone de manifiesto sus propiedades y leyes orgánicamente específicas, también esas formaciones psíquicas complejas e íntegras perdían su cualidad fundamental: dejaban de ser ellas mismas cuando se las reducía a procesos más elementares. Donde más negativamente ha repercutido este planteamiento ha sido en el problema del desarrollo psíquico del niño, ya que el propio concepto de desarrollo se diferencia radicalmente de la concepción mecanicista para la

É sob o enfoque do caráter integral das funções psíquicas superiores que tratarei do desenvolvimento da linguagem escrita na criança. A apropriação dessa conduta superior decorre do domínio de ferramentas e de modos de comportamento culturais, não de um desenvolvimento natural ou de mudanças no corpo humano e tampouco de treino, que, pelo atulhamento de informação que provoca e pela repetição, dificulta o pensamento e o julgamento, isto é, "paralisa o cérebro e o intelecto", como diz Ilyenkov[32] (2007, p.13, tradução nossa).

Nessa perspectiva do enfoque integral das funções mentais, para desenvolver a linguagem escrita como uma forma superior de conduta, "um momento decisivo no desenvolvimento da criança – no sentido de determinar as formas de conduta a seu alcance – é o primeiro passo que dá por si só na via do descobrimento e utilização das ferramentas, que realiza no fim do primeiro ano[33]" (VIGOTSKI, 1997b, p.37, tradução nossa), ou seja, é o domínio dos modos culturais de conduta com o uso de ferramentas.

As ferramentas tão essenciais ao desenvolvimento da linguagem escrita na criança constituem "um sistema de símbolos ou signos gráficos que substituem o som isolado da linguagem[34]" (VIGOTSKI, 1997b, p.43,

---

cual un proceso psíquico complejo es el resultado de otras partes o elementos aislados, a semejanza de la suma que se obtiene de la adición aritmética de diferentes sumandos. Debido a esa predominante manera de abordar los problemas del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño, se han venido analizando como regla una forma de conducta ya hecha en lugar de esclarecer la génesis de esa forma y se ha sabido sustituir el estudio de la génesis por el análisis de alguna forma compleja de comportamiento en diferentes estadios de su desarrollo, dando así la idea de que lo que se desarrolla no es la forma en su unidad, sino sus elementos aislados que en suma forman en cada etapa una u otra fase de desarrollo de dicha forma de conducta" (VIGOTSKI, 1997b, p.13).

[32] "[...] cripples the brain and the intellect" (ILYENKOV, 2007, p.13).

[33] "[...] un momento decisivo en el desarrollo del niño – en el sentido de determinar las formas de conducta a su alcance – es el primer paso que da por sí solo en la vía del descubrimiento del descubrimiento y utilización de las herramientas, que realiza a finales del primer año" (VIGOTSKI, 1997b, p.37).

[34] "[...] um sistema de símbolos o signos gráficos que sustituyen el sonido aislado del lenguaje" (VIGOTSKI, 1997b, p.43).

tradução nossa), haja vista que a "escrita se baseia em um sistema de estímulos óticos[35]" (VIGOTSKI, 1997b, p.43, tradução nossa).

Nesse sentido, o domínio de tais ferramentas e dos modos culturais dirigidos a elas possibilita considerar a linguagem escrita como um corpo vivo, não um hábito técnico (VIGOTSKI, 1997c); trata-se, portanto, de enxergá-la como uma atividade realizada por meio de instrumentos semióticos, isto é, símbolos e signos gráficos (CORRÊA; BORTOLANZA, 2018).

Dessa maneira, o domínio pela criança dessa conduta cultural ocorre ao longo de "uma única linha de desenvolvimento[36]" (VIGOTSKI, 1997c, p.185, tradução nossa) apoiada no uso simbólico do aspecto gráfico, possibilitando o desenvolvimento de formas cada vez mais sofisticadas de linguagem escrita.

Para promover esse processo de apropriação da escrita como uma formação psicológica cultural, é preciso compreender que sua aprendizagem não é favorecida de maneira forçada, mas a partir das necessidades dos indivíduos de se apropriarem dela como uma atividade cultural. Conforme explica Vigotski (1997c),

> [...] não negamos que seja possível ensinar a ler e escrever às crianças de idade pré-escolar, inclusive consideramos conveniente que a criança já saiba ler e escrever ao ingressar na escola. Mas o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. [...] A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever[37] (VIGOTSKI, 1997c, p.201, tradução nossa).

[35] "[…] escritura se basa en un sistema de estímulos ópticos inaccesibles […]" (VIGOTSKI, 1997b, p.43).
[36] "[…] una sola línea de desarrollo […]" (VIGOTSKI, 1997c, p.185).
[37] "[…] no negamos que sea posible enseñar a leer y escribir a niños de edad preescolar, incluso consideramos conveniente que el niño sepa ya leer y escribir al ingresar en la escuela. Pero la enseñanza debe organizarse de

Com base nisso, é possível dizer que todas as atividades determinantes do desenvolvimento infantil (a comunicação emocional e gestual, a manipulação de objetos, o jogo de papéis), as quais possibilitam o desenvolvimento da função simbólica (capacidade de representar), que constitui um elemento fundamental na gênese da linguagem escrita, precisam ser realizadas tendo como ponto de partida as necessidades das crianças.

Isso significa que a criança, desde a mais tenra idade, é um indivíduo capaz de ser sujeito de sua atividade em razão de suas próprias necessidades. Conforme ensina Repkin (2014, p. 90), "O estar ativo é o estado natural da criança, mas estar ativo precisamente naquelas esferas e formas em que ela pode ser sujeito.".

As crianças se posicionam intencionalmente como sujeitos nas relações que estabelecem com os outros. Trata-se, por exemplo, de ato

> [...] de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção (BAKHTIN, 2010, p.10).

Portanto, cada ato intencional das crianças é um ato único preenchido de sentidos pessoais e que as possibilita estarem ativas como sujeitos nas relações que estabelecem com os outros.

Compreender o desenvolvimento da linguagem escrita desse modo, ou seja, como um processo que se alimenta e se orienta pelas necessidades de quem a utiliza e aprende, traz implicações importantes

---

forma que la lectura y la escritura sean necesarias de algún modo para el niño. [...] El niño ha de sentir la necesidad de leer y escribir" (VIGOTSKI, 1997c, p.201).

para a organização das práticas que favorecem o desenvolvimento da criança como sujeito na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Como foi dito, há evidências científicas de que o desenvolvimento da linguagem escrita na criança ocorre ao longo de uma linha de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997c) apoiada no uso simbólico do aspecto gráfico para expressar. É o que tentarei mostrar a seguir.

A formação e o desenvolvimento da linguagem escrita têm início na primeira infância, quando os bebês utilizam pela primeira vez – porque aprenderam nas relações com os outros – um signo visual, ou gráfico, para significar algo em um contexto social.

> A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança da mesma forma que a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se fixa[38] (VIGOTSKI, 1997c, p.186, tradução nossa).

O gesto indicativo do bebê – que já foi atribuído de significado pela mãe por meio de gestos indicativos igualmente significativos – quando é utilizado para atribuir um significado, como quando aponta para a mamadeira para significar ao outro que a deseja, cumpre uma função social e, por isso, é considerado como um signo escrito no ar (VIGOTSKI, 1997c), isto é, uma forma específica de linguagem.

---

[38] "La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primero signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla al futuro roble. El gesto es la escritura en aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza" (VIGOTSKI, 1997c, p.186).

Com base nessa explicação, é possível dizer que o gesto indicativo prepara a criança para a apropriação da linguagem escrita porque possibilita o desenvolvimento da função simbólica (o gesto significa algo para o outro), o que será essencial para o desenvolvimento da escrita simbólica convencional.

Na Educação Infantil, um cenário de ensino e de aprendizagem intencional das linguagens de expressão (dança, pintura, desenho etc.) com o auxílio do gesto indicativo exige a ação intencional e planejada do(a) professor(a). O domínio teórico e prático de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da linguagem escrita pode possibilitar uma prática pedagógica que conduza a criança que está na primeira infância a ter novas necessidades de se expressar e de atribuir sentidos pessoais por meio dos gestos indicativos na sua atividade predominante de manipulação de objetos.

Quando o gesto indicativo é inserido na brincadeira de papéis pela criança que está em idade pré-escolar, confere sentidos aos objetos quando se refere a eles. Depois de repetidas situações de atribuição de significação simbólica às coisas do mundo, "sem o gesto indicativo os objetos conservam o significado que lhes havia [sido] atribuído[39]" (VIGOTSKI, 1997c, p.190, tradução nossa) pela criança, os quais passam a se ligar a indícios figurativos que servem de base para fixar a significação simbólica.

Nesse momento do desenvolvimento infantil, é importante que o(a) professor(a) promova situações de atribuição de significação simbólica às coisas do mundo para favorecer o despregamento dos gestos indicativos, de modo que os objetos conservem os significados atribuídos a eles pelos

[39] "[...] sin el gesto indicativo los objetos conservan el significado que se les había adjudicado" (VIGOTSKI, 1997c, p.190).

gestos e passem a viver autonomamente com base em indícios figurativos, os quais podem fixar a significação simbólica.

As práticas pedagógicas intencionais de ensino e de aprendizagem da expressão por meio de diferentes linguagens nessa idade privilegiam, dentre outras atividades, a brincadeira de papéis sociais e a dramatização, que são predominantes na idade pré-escolar. Portanto, nessa idade a capacidade da criança de representar o mundo simbolicamente se desenvolve em suas máximas possibilidades e, por isso, a realização adequada das atividades nesse período tem importância fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Da mesma maneira, o gesto indicativo pode se vincular ao traço da linha feita nos desenhos da criança que está em idade pré-escolar (desenho como meio para registro) e, em determinado momento, esses desenhos se desvinculam dos gestos e passam a identificar as coisas de forma independente e diferenciada com o apoio da linguagem verbal (oral), possibilitando a escrita pictográfica, outra forma específica de linguagem (VIGOTSKI, 1987c).

A escrita pictográfica é a primeira escrita diferenciada da criança, isto é, uma escrita por meio de signos visuais que possibilitam diferenciar quantidades, formas etc., conforme mostrou Luria (2006) em uma situação de pesquisa cujo objetivo foi criar nas crianças a necessidade de fazer registros por meio da escrita. Segundo ele,

> [...] a criança chega à ideia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada (LURIA, 2006, p.166).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico intencional com atividades de desenho em que a necessidade da criança oriente seu objetivo pode propiciar situações que favoreçam o vínculo do gesto indicativo com o traço da linha feita nos desenhos. Isso cria oportunidades para que a criança desvincule seus desenhos dos gestos indicativos e passe a identificar as coisas de forma independente, com o apoio da linguagem verbal (oral), impulsionando o surgimento da escrita pictográfica, isto é, o uso do desenho como meio de expressão. Trata-se de uma forma específica de linguagem que possui importância fundamental para o desenvolvimento da escrita simbólica convencional, pois é uma linguagem igualmente gráfica e diferenciada.

Esse momento em que os desenhos das crianças são desvinculados dos gestos e passam a identificar as coisas pode ser identificado quando elas se prontificam a significar algo quando desenham, isto é, quando estão diante de uma situação comunicativa que crie a necessidade de expressar e, para isso, utilizam o desenho.

No primeiro momento do projeto de trabalho realizado por mim e pelas crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental (CORRÊA, 2017), as quais se encontravam em um momento inicial do processo de apropriação da linguagem escrita, e diante do desejo delas de escreverem contos para compor um livro digital de histórias, algumas decidiram fazer desenhos e, quando foram perguntadas sobre eles, relataram a história apontando para os desenhos criados, evidenciando o uso do desenho como uma linguagem gráfica.

Esse é um dos momentos em que as crianças materializam os sentidos pessoais que elas constroem nas relações com os outros – assim

como o fazem por meio de gestos, na pintura, no desenho, na dança, na brincadeira de papéis sociais – e manifestam atos de autoria, pois

> [...] ainda que as atividades de um indivíduo devam correlacionar-se com as da sociedade, existe um momento em que é o indivíduo quem age, pensa, planeja, objetiva, sente e realiza as ações da produção. Nesse momento, ele é o autor daquelas transformações e da realização de um produto. Ele sintetiza objetivamente o conjunto de processos históricos – ontogênese – que caracterizam o seu ser individual como resultado da atividade social (MARINO FILHO, 2011, p.184).

No entanto, o trabalho de representação das coisas nos desenhos não se dá no nível dos elementos separados, como se se tratasse de uma percepção real e idêntica do mundo, mas de suas propriedades gerais que a criança sabe (VIGOTSKI, 1997c); por isso, ela realiza uma anotação.

> [...] a criança ao desenhar objetos complexos não representa suas partes, mas suas propriedades gerais (impressão de forma esférica etc.). [...] A criança atua do mesmo modo quando quer representar conceitos complexos ou abstratos. Não desenha, mas aponta e seu lápis fixa unicamente seu gesto indicativo[40] (VIGOTSKI, 1997c, p.187, tradução nossa).

Assim, para atribuir significado às coisas com o uso do desenho, a criança despreza a representação real dos objetos e faz anotações com base no que sabe sobre eles. Essa também é a base sobre a qual se desenvolve a escrita simbólica (LURIA, 2006b). Isso significa que o desenho, e

[40] “[...] el niño al dibujar objetos complejos no representa sus partes, sino sus propiedades generales (impresión de forma esférica, etc.). […] El niño actúa del mismo modo cuando quiere representar conceptos complejos o abstractos. No dibuja, sino que señala y su lápiz fija únicamente su gesto indicativo” (VIGOTSKI, 1997c, p.187).

posteriormente a escrita convencional, são linguagens, não representações fiéis das coisas. Sobre isso, Vigotski (1997c) afirma que

> [...] podemos considerar que o desenho infantil é uma etapa prévia à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, uma peculiar linguagem escrita. Segundo a atinada expressão de Ch. Bühler, o desenho infantil é mais uma linguagem que uma representação. [...] a criança não aspira a representar: é muito mais simbólica que realista, não a preocupa a semelhança exata ou completa, quer apenas fazer algumas precisões sobre o objeto representado. Pretende mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto[41] (VIGOTSKI, 1997c, p.192, tradução nossa).

Essa descoberta pela criança da representação simbólica como forma de linguagem, no desenho e na brincadeira de papéis, muda qualitativamente todo o seu processo de desenvolvimento. Ela viabiliza a apropriação da linguagem escrita como uma atividade semiótica essencialmente simbólica, isto é, que possibilita a expressão por meio de signos gráficos com base em aspectos que os diferenciam e identificam, não em semelhanças exatas ou completas com outro tipo de materialidade. É assim que "toda a capacidade gráfica das expressões [...] do homem culto

---

[41] "[...] podemos considerar que el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. La técnica del dibujo infantil demuestra, sin lugar a duda, que en realidad, se trata de un relato gráfico, es decir, un peculiar lenguaje escrito. Según la atinada expresión de Ch. Bühler, el dibujo infantil es más bien un lenguaje que una representación. […] el niño no aspira a representar: es mucho más simbólico que realista, no le preocupa en lo más mínimo la semejanza exacta o completa, quiere tan sólo hacer algunas precisiones sobre el objeto representado. Pretende más bien identificar y designar el dibujo que reproducir el objeto" (VIGOTSKI, 1997c, p.192).

de nossa época se transforma em linguagem escrita[42]" (VIGOTSKI, 1997c, p.192, tradução nossa).

Portanto, todas as maneiras utilizadas pela criança para atribuir sentidos ao mundo – o gesto indicativo, o jogo de papéis sociais e o desenho como instrumento – desenvolvem a capacidade gráfica para expressar, desde a primeira infância, e possibilitam a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança no início da idade escolar, momento em que começam a ser criadas necessidades de expressão por meios mais elaborados.

Nas situações intencionalmente planejadas as crianças realizam, dentro de suas possibilidades, atividades colaborativas de atribuição de sentidos com base em objetivos seus e se reconhecem no produto de suas objetivações. Assim, "todas as atividades de expressão – que em geral ocupam lugar de segunda categoria em nossas escolas, como a expressão oral, o desenho, o faz-de-conta, a modelagem, a pintura – precisam ser estimuladas e cultivadas [...]" (MELLO, 2014, p. 25).

Desse modo, as práticas pedagógicas intencionalmente planejadas pelo(a) professor(a), e embasadas cientificamente para favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil, com foco na formação de sujeitos autores e leitores do mundo e, por isso, nos sentidos significativos a eles, precisam promover a ampliação das possibilidades de expressão em cada idade da criança. Isso implica criar situações de manipulação de diferentes objetos, bem como conversar com elas enquanto manipulam objetos etc.; conduzir as crianças em situações de criação de desenhos ou pinturas como meio de registro em diferentes

[42] "[...] toda la capacidad gráfica de expresiones del prototipo medio del hombre culto de nuestra época se vierte en la escritura" (VIGOTSKI, 1997c, p.192).

suportes; e promover situações de proferição (dizer oralmente) e contação de histórias com o uso do livro literário em diferentes suportes.

Nessa perspectiva, favorecer a formação de crianças leitoras do mundo, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, significa construir sentidos com elas – não por elas ou para elas, pois ler é construir sentidos ativamente e compreender o que está escrito e o que está ilustrado estrategicamente (GIROTTO, 2016), fazendo perguntas ao texto, inferindo respostas, seguindo pistas, estabelecendo conexões com outros textos, com a vida e com o mundo. Ler é "dialogia, é interlocução, é compreensão, é atribuição de sentidos" (GIROTTO, 2016, p.44) para corresponder aos anseios, aos questionamentos e aos temas mais significativos às crianças.

Não se trata de promover na Educação Infantil uma aceleração no sentido de antecipar as práticas de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita próprias do Ensino Fundamental, mas de ampliar as práticas próprias para as crianças pequenas para que elas se apropriem dos modos culturais de expressar em suas máximas possibilidades, favorecendo o pleno desenvolvimento da linguagem escrita (LIMA, 2017).

Sobre o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível considerar que, inicialmente, para elas a escrita designa as palavras faladas e, só então, passa a designar as coisas diretamente.

> Para que a criança chegue a esse descobrimento fundamental deve compreender que não apenas se pode desenhar as coisas, mas também a linguagem. Esse foi o descobrimento que levou a humanidade ao método genial da escrita por letras e palavras, e esse mesmo descobrimento leva à criança a escrever as letras. Do ponto de vista

> psicológico este fato equivale a passar do desenho de objetos ao das palavras[43] (VIGOTSKI, 1997c, p.197, tradução nossa).

Portanto, da mesma maneira como a criança faz desenhos representando os objetos do mundo com base em indícios visuais, o desenho das palavras faladas oralmente se dá pela mesma via, isto é, por meio da representação simbólica. Isso significa que a escrita não é exata ou completa, mas se baseia em indícios gráficos ou visuais para apontar ou designar os signos verbais orais e, em um momento posterior, aponta os objetos diretamente.

Nesse processo, a fala oral é importante para auxiliar os indivíduos a compreenderem quais signos gráficos designam ou apontam determinados signos orais. Esse papel também pode ser cumprido por outras formas de linguagem, como a Língua Brasileira de Sinais.

É possível perceber esse momento de descoberta da escrita pelas crianças na parte introdutória do projeto de trabalho proposto a elas (CORRÊA, 2017). Nesse momento, no pátio da escola, convidei as crianças para ouvirem a proferição da história da escrita e experienciarem o percurso de desenvolvimento da escrita como artefato construído coletivamente pelo ser humano ao longo da história, com possibilidades de uso da pedra, da argila e do papiro para expressar livremente. Conhecer e experienciar o processo histórico de desenvolvimento da escrita como um artefato inédito em relação à fala, constituído por formas gráficas (visuais) convencionais, foi parte essencial do projeto de trabalho realizado com as

[43] "Para que el niño llegue a ese descubrimiento fundamental debe comprender que no sólo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras e palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las letras. Desde el punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras" (VIGOTSKI, 1997c, p.197).

crianças participantes da pesquisa que se encontravam em fase de apropriação da linguagem escrita.

Durante esses momentos, Joaquim, que experimentava a escrita no papiro com uso de tinta no momento em que eu proferia a história da escrita, parecia descobrir que o desenho dos caracteres traçados por ele (ACAZA), com base em seus conhecimentos sobre o alfabeto e sobre algumas palavras escritas, poderia especificar melhor a significação do desenho que apenas indicava elementos visuais isolados, como um coração e uma casa.

Esse é o mecanismo pelo qual a criança chega ao uso consciente dos signos convencionais, quando "um signo é usado onde os meios pictográficos não são suficientes" (LURIA, 2006b, p.188). Portanto, o uso do signo convencional pode ser possibilitado e impulsionado por um "processo de geração de um signo para identificar um termo abstrato" (LURIA, 2006b, p.187), isto é, de difícil representação por meio da pictografia.

Joaquim disse as palavras ACAZA. Com base nisso, é possível afirmar que ele tenha utilizado o desenho das palavras como marcas simbólicas. Esse fato aponta que o desenvolvimento da escrita na criança envolve o domínio da função simbólica e o uso de marcas gráficas de diferenciação dos signos, as quais auxiliam o ato de recordar (LURIA, 2006b).

Em vista do percurso genético de desenvolvimento da escrita na criança (VIGOTSKI, 1997c; LURIA, 2006b), é coerente considerar que esses meios simbólicos para auxiliar a recordação dos signos são as marcas gráficas ou visuais (VIGORTSKI, 1997b; BAJARD, 2014, 2016), que precisam ser ensinadas no período de alfabetização por meio do "uso de

expedientes [meios] simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação.” (LURIA, 2006b, p.188).

Esse ato de recordar é possível porque o ser humano é capaz de construir imagens de representação das coisas, um tipo de memória visual apoiada em traços gráficos substanciais. Ao explicar isso, Luria (1979) cita um exemplo esclarecedor sobre a complexidade da capacidade humana de recordação por meio da memória visual e diz que

> [...] o homem dispõe de um complexo generalizado de traços que mantém como essenciais para o seu conhecido: alta estatura, meio calvo, de óculos, postura ereta, etc. Ao encontrar uma pessoa parecida com seu conhecido, ele compara traços particulares e se estes não coincidem por algum motivo (“meio calvo, de óculos mas de rosto redondo...” etc.), ele “decide” que a pessoa não é aquela, ele não a “reconhece”; somente a coincidência de todos os traços principais dá a certeza de que ele está diante da pessoa esperada e o leva a “decidir” e essa decisão representa a manifestação da “identificação” do seu conhecido (LURIA, 1979, p.66).

Desse modo, a capacidade da memória visual humana pode explicar a apropriação da escrita pela criança por meio dos aspectos substanciais dos signos gráficos, deixando o pensamento livre para a produção e a compreensão dos significados veiculados pelos signos escritos reconhecíveis, os quais são essenciais para a realização dos atos culturais de escrever e de ler.

Além dessa função visual dos signos gráficos, há “uma taxa determinada de isomorfismo com o significante sonoro” (BAJARD, 2014, p.191), ou seja, de correspondência das palavras escritas com os sons das palavras faladas oralmente, no entanto, os caracteres que formam as

palavras escritas são unidades significativas e, por isso, os escritos são percebidos majoritariamente pelos olhos como símbolos visuais. Apenas uma parte deles estabelece relações isomórficas entre as letras e os sons, o que é percebido pelas crianças que não possuem deficiência auditiva à medida que se apropriam dos signos visuais.

Essas considerações implicam dizer que o método de apropriação da escrita deve considerar que o pensamento é realizado em palavras gráficas e que, por isso, a criança precisa realizar e aprender esse processo, pois trata-se de uma atividade complexa.

> Na linguagem escrita, faltam antecipadamente a situação clara para ambos os interlocutores e qualquer possibilidade de entonação expressiva, mímica e gesto. Logo, aqui está excluída de antemão a possibilidade de todas as abreviações de que falamos a respeito da linguagem falada. Aqui a compreensão é produzida à custa de palavras e combinações. A linguagem escrita contribui para o fluxo do discurso na ordem da atividade complexa. Aqui a atividade discursiva se define como complexa (VIGOTSKI, 2009, p.457).

Desse modo, para que as crianças se apropriem dos signos escritos e da atividade de linguagem realizada por meio deles, é preciso que eles sejam apresentados a elas visualmente e se tornem ferramentas para a realização dos seus projetos de dizer, constituindo situações favoráveis à aprendizagem da atividade de produção de textos.

Sobre os métodos que possibilitam, da forma mais adequada, que o pensamento se realize em palavras escritas, Vigotski (1997c, p.197, tradução nossa) aponta que "Os diversos métodos de ensino da escrita permitem realizar isso de modo diferente. Muitos métodos utilizam o gesto

auxiliar para unir o símbolo verbal com o escrito; outros se valem do desenho que representa o objeto dado[44]".

Assim, a apresentação visual dos signos escritos às crianças é potencializada quando se mostra a forma como se desenha a escrita das palavras que existem na fala oral ou quando se identifica os escritos com os desenhos das coisas.

No momento em que perguntei o que significava o desenho dos caracteres ACAZA (CORRÊA, 2017), Joaquim respondeu que se tratava da *casa do amor*.

Foto 1 – Desenho de Joaquim

Fonte: Corrêa (2017, p. 112)

[44] "Los diversos métodos de enseñanza de la escritura permiten realizar esto de modo diferente. Muchos métodos utilizan el gesto auxiliar para unir el símbolo verbal con el escrito; otros se valen del dibujo que representa o objeto dado" (VIGOTSKI, 1997c, p.197).

Ele parecia compreender que esses são caracteres que diferenciam e identificam as palavras por meio de indícios gráficos ou visuais, de forma que os sons */ak'aza/* poderiam ser substituídos simbolicamente pelos indícios gráficos *ACAZA*.

Por isso, nesse momento do processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, tem importância fundamental a relação da criança com um parceiro mais experiente culturalmente de forma que aponte a ela, visualmente, os indícios gráficos convencionais que identificam e diferenciam esses signos na escrita convencional (A casa). É assim que, compreendido o funcionamento do sistema de escrita, resta à criança e ao(à) professor(a) a missão de desenvolver a linguagem escrita em suas formas mais sofisticadas (VIGOTSKI, 1997c).

Portanto, a escrita é uma linguagem gráfica (VIGOTSKI, 1997c; BAJARD, 2014, 2016; ARENA; SANTOS, 2011); ela não funciona com base em representações reais ou completas dos sons das palavras da fala oral, mas em indícios visuais, pois é uma linguagem simbólica, não uma percepção real ou idêntica de um objeto. Por isso, conduzir o processo de apropriação da linguagem escrita apenas com base na decifração do código alfabético e nas relações irregulares entre letras e sons significa restringir as possibilidades de desenvolvimento da criança (e mais ainda da criança surda), além de dificultar esse processo, pois "quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda os sons separados nas palavras, atrasa, no entanto, em dominar completamente o mecanismo da escrita[45]" (VIGOTSKI, 1997c, p.196, tradução nossa).

---

[45] "[...] cuando un niño conoce las letras y sabe distinguir con su ayuda los sonidos aislados en las palabras, tarda, sin embargo, en dominar completamente el mecanismo el mecanismo de la escritura" (VIGOTSKI, 1997c, p.196).

O verdadeiro processo que caracteriza a apropriação da escrita é a passagem do desenho de objetos ao desenho das palavras, possibilitado pelo fato de que "quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto" (LURIA, 2006a, p.143).

Durante o momento em que as crianças participantes da pesquisa (CORRÊA, 2017) produziam suas narrativas utilizando o computador e aprendiam que as palavras são signos gráficos, por meio da indicação dos escritos no quadro branco, Joaquin e José se apropriavam da linguagem escrita por meio da digitação dos signos gráficos com base em indícios visuais.

No percurso de apropriação da escrita de textos digitais, Joaquim e José, com a minha ajuda (ao apontar no quadro branco a forma convencional das palavras escritas), com a ajuda de alguns colegas mais experientes e do corretor ortográfico eletrônico, passaram a produzir o texto deles com base em conhecimentos que adquiriam das palavras como signos gráficos, sem tentativas aparentes de estabelecer relações supostamente unívocas entre letras e sons.

Foto 2 - Joaquim e José reconhecendo um signo gráfico

Fonte: Corrêa (2017, p. 120).

Na foto 2, é possível observar um momento em que Joaquim e José descobriram a forma distinta de uma palavra que eles desejavam escrever por meio do uso do corretor ortográfico eletrônico, possivelmente com base em indícios visuais da palavra. Ao ser acionado por meio de um clique com o botão direito do mouse, o corretor apontou e disponibilizou uma lista de palavras a partir da hipótese de escrita realizada por eles e, dentre elas, a forma gráfica convencional da palavra *bicho*, possibilitando que eles a escolhessem e, prontamente, continuassem sua atividade de escrever.

Essa é uma das maneiras utilizadas pelas crianças para se apropriarem da escrita. Sem depender necessariamente da memorização da ordem do alfabeto e de sílabas, elas pareciam se apropriar dos signos gráficos com base em indícios visuais, de modo que toda a sua atenção se voltava para a construção da ideia do texto, que exige um esforço maior para produzir a compreensão para o outro por meio da escolha e da combinação das palavras (VIGOTSKI, 2009).

Portanto, o mais importante a se destacar é o papel do(a) professor(a) de promover a organização adequada do processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita viva desde os primeiros anos do ensino fundamental como um passo natural (VIGOTSKI, 1997c), isto é, com foco no uso funcional dessa linguagem, a partir da necessidade das crianças de utilizá-la – não no traçado das palavras como exercícios – para que, nesse caminho, o mecanismo de funcionamento dela seja apropriado e desenvolvido pelas crianças em suas formas mais elaboradas.

Além disso, o uso funcional da escrita pela criança, tendo como base suas necessidades, possibilita promover a formação de crianças autoras e leitoras de textos verdadeiramente inseridas socialmente.

Uma das crianças apontou, ao final do projeto de trabalho de produção do livro digital de histórias, a importância que tinha para ele o fato de sua história e as histórias dos colegas terem sido disponibilizadas publicamente na rede de *internet* para o acesso de outras crianças ou adultos interessados na leitura.

> Max: Pra mim eu gostei demais porque é a minha primeira coisa que vai publicar, não só a minha, mas de todos os colegas da sala que vai publicar na internet. (Entrevista, 12/12/2016) (CORRÊA, 2017, p.56).

Tomar como ponto de partida as necessidades das crianças de utilizarem a escrita significa dar voz a elas para que realizem, com a colaboração do(a) professor(a) como parceiro(a) mais experiente, seus projetos de dizer em situações comunicativas significativas (VIGOTSKI, 1997c). São atividades de escrita que podem ser realizadas em diferentes suportes e com diferentes objetivos, como a criação de histórias para outras crianças ou adultos, a composição de cartas, bilhetes e mensagens para destinatários reais para avisar, solicitar ou reclamar sobre algo, a realização de registros etc.

Para finalizar nossa conversa...

A necessidade de refletir sobre princípios teóricos e metodológicos que podem favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita na criança nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental decorre de estudos, pesquisas e aprendizagens nas áreas da psicologia e da educação, à luz da teoria Histórico-Cultural, especialmente com base nos ensinamentos de Vigotski (1997c) e de Luria (2006). Para esses autores, o desenvolvimento das capacidades humanas se realiza no processo das

atividades a elas vinculadas, feitas em colaboração com outros indivíduos mais experientes culturalmente.

Sendo assim, o pleno desenvolvimento da linguagem escrita na criança como uma função cultural implica a organização intencional dos processos de ensino e de aprendizagem e, portanto, das atividades vinculadas a ela nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, possibilitando o desenvolvimento humanizador das crianças, isto é, o desenvolvimento da capacidade de expressão, de pensamento, da memória e de fruição do ato cultural de ler.

Os processos humanizadores nas atividades de expressão das crianças como sujeitos ativos que podem ocorrer por meio da prática pedagógica dependem do trabalho do(a) professor(a) que organiza e conduz, de forma intencional e com base em conhecimentos científicos, os processos de ensino e de aprendizagem das crianças, desde o começo da vida. Trata-se de promover condições para que elas se apropriem da linguagem escrita de maneira consciente em relação à sua essência, ou seja, como uma atividade cultural, com função social, cuja técnica consiste no desenho convencional das palavras, da mesma maneira que se pode desenhar as coisas do mundo também, por meio da representação simbólica.

Nessa perspectiva de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, a ênfase não está nos processos de decifração do código alfabético e/ou nas relações irregulares entre letras e sons, mas no uso funcional da capacidade gráfica para expressar, desde a mais tenra idade, tendo como base as necessidades das crianças, com foco no desenvolvimento de crianças autoras e leitoras de textos.

Referências

ARENA, D. B.; ARENA, A. P. B.; SANTOS, S. O. Escolhas de letras nas primeiras escritas infantis: função e unidade no discurso. **Ensino em Revista**. Uberlândia, v. 18, n. 1, 2011. p. 67 - 80. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/12365. Acesso em: 1 jan. 2020.

BAJARD, É. Manifesto dos usuários da escrita. **Ensino em Revista**. Uberlândia, v. 21, n. 1, 2014, p. 189 - 195. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25061. Acesso em: 27 dez. 2019.

_____. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino em Revista**. Uberlândia, v. 23, n. 1, 2016, p. 201 - 225. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35412. Acesso em: 29 jan. 2020.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BORTOLANZA, A. M. E.; FREIRE, R. J. Entre significar e decifrar a escrita: a alfabetização de Ivo. **FAEEBA**. Salvador, v. 28, n. 54, 2019, p. 139 - 154. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/6186. Acesso em: 15 jan. 2020.

CORRÊA, A. B. **Textos manuscritos e digitais**: apropriação da escrita por crianças de 3º ano do Ensino Fundamental. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2017. Disponível em https://uniube.br/cpe/biblioteca/dissertacoes.php. Acesso em: 05 ago. 2020.

CORRÊA, A. B.; BORTOLANZA, A. M. E. Desenvolvimento humano e o papel do signo na constituição da linguagem verbal, da fala e da consciência humana: pressupostos de Vigotski, Leontiev e Luria. **Eutomia**. Recife, v. 1, n. 21, 2018, p. 97 - 119. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/237442. Acesso em: 15 dez. 2019.

GIROTTO, C. G. G. S. Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória, v. 1, n. 4, 2016, p. 35 - 48.

ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar. **Journal of Russian and East European Psychology**. Philadelphia, v. 45, n. 4, 2007, p. 9 - 49.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 59 - 84.

LIMA, E. A. de. Trabalho pedagógico na educação infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 113 - 129.

LUGLE, A. M. C.; MELLO, S. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. **Revista de Educação**. Campinas, v. 20, n. 3, 2015, p. 187 - 199. Disponível em: http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2901. Acesso em: 03 dez. 2019.

LURIA, A. R. Memória. In: LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 39 - 96.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006a, p. 143 - 189.

_____. Vigotski. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006b, p. 21-38.

MARINO FILHO, A. **A atividade de estudo no ensino fundamental**: necessidade e motivação. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2011.

MELLO, S. A. A. Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J. M. e Cultura Acadêmica, 2014. p. 181 - 192.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, v.21, n. 1, 2014. p. 85 - 99.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997a. p.251 - 273.

_____. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997b. p.11 - 46.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1997c. p.183 - 206.

_____. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. p. 395 - 486.

Parte III

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Mariana Natal Prieto
Monalisa Gazoli

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo
(FREIRE, 1996, p. 34)

Para um início de conversa...

Como professoras de cursos de Pedagogia, nos preocupamos com as possibilidades de promover o acesso aos conhecimentos científicos e pedagógicos a nossos alunos como forma de contribuir com a qualidade da educação deles e das crianças com as quais atuarão. Para atingir esse objetivo, é necessário enfrentar uma série de dificuldades teóricas e práticas, dentre as quais se destaca a defasagem conceitual gerada pelo processo falho resultante do processo educativo.

Procuramos, assim, possibilidades metodológicas para ampliar a apropriação teórico-prática dos alunos do curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que buscamos nosso próprio desenvolvimento acadêmico, profissional e docente.

Coerentemente com esse objetivo geral, discutimos, com base na produção científica dos associados ao Movimento da Escola Moderna em Portugal (MEM), o conceito "isomorfismo pedagógico" (NIZA, 1997). Apesar de ser uma expressão pouco comum entre nós, o conceito

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p253-276

"isomorfismo pedagógico" talvez seja uma das maiores reinvindicações no processo de nossa formação como professores, seja inicial ou continuada. Essa necessidade fica evidente quando afirmamos, às vezes enfaticamente, que durante os processos formativos são apresentadas uma série de propostas metodológicas muito interessantes, mas que não se efetivam nem mesmo nas práticas educativas propostas na graduação.

Na busca por superar essa distância entre o discurso e a ação, esse grupo de educadores portugueses propõe e vivencia nos cursos de formação inicial e continuada de professores propostas metodológicas que eles podem desenvolver com as crianças. Ao longo do texto, detalhamos melhor esse aspecto.

O MEM é uma associação de profissionais da educação em nível básico e superior que tem como base a "autoformação cooperada" de professores, ou seja, formação pautada na cooperação e na democracia e organizada por meio de reflexões sobre a prática escolar.

Tomamos nossa experiência como formadoras de futuros professores como ponto de partida para pensar sobre o modo como os conhecimentos apropriados na formação inicial influenciam a prática pedagógica e, consequentemente, as possibilidades de desenvolvimento das máximas capacidades humanas nas crianças desde o nascimento.

Por isso, nosso objetivo neste capítulo é pensar a formação inicial de professores para a Educação Infantil no Brasil e algumas implicações pedagógicas que podem ser implementadas na formação inicial sob a ótica do "isomorfismo pedagógico" português.

A Educação é o pilar central do desenvolvimento da humanidade em cada criança, assim, é fundamental que os profissionais que atuem na Educação Infantil se instrumentalizem, isso é, possuam os meios teóricos

e práticos necessários para planejar, organizar e conduzir consciente e intencionalmente sua prática em favor de uma educação humanizadora.

Atentas à necessidade de que as práticas educativas no curso de Pedagogia ultrapassem o nível abstrato de discussão, ou o palavrório sem sentido, destacamos, a seguir, exemplos de ações pedagógicas que podem contribuir para a superação desse problema. Antes, apresentamos brevemente o MEM e o conceito de "isomorfismo pedagógico", com o objetivo de aproximar o leitor dos pressupostos que embasam as ações isomórficas em relação à formação do professor de/para a Educação Infantil.

1. Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM): uma construção social

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa surgiu por volta de 1965, em Portugal, durante um período politicamente complexo, pois organizações sociais não eram permitidas pela ditadura vigente. Contudo, a partir do encontro de apenas seis professores, em busca de reflexões sobre suas práticas educativas, em cursos de aperfeiçoamento organizados pelo professor Rui Grácio[46], o movimento inicia seus primeiros passos (NIZA, 1998; BELCHIOR, 2004). Como se vê, é de necessidades reais, vividas por professores reais que surge esse movimento, cujo objetivo era, e ainda é, superar os problemas que vivenciavam cotidianamente nas escolas nas quais trabalhavam.

Seus líderes definem o movimento como:

[46] Rui dos Santos Grácio (1921 - 1991), pedagogo, professor e pesquisador na área das Ciências da Educação em Portugal. Dedicou-se no estudo da formação de professores e das reformas educacionais (CASTILHO, 2012).

> [...] uma associação de profissionais da educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros, ao apoio à formação contínua de outros profissionais de educação e à animação pedagógica nas várias áreas de educação escolar (MEM, 1996 apud BELCHIOR, 2004, p.95).

Em 1966, durante o Congresso Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM), realizado na França, os professores Rosalina Gomes de Almeida[47] e Sérgio Niza[48] são convidados a integrar a Federação Internacional dos Movimentos de escola moderna.

Naquele momento, o objetivo era obter mais ajuda para o projeto que empreendiam ao lado de Maria Amália Borges de Medeiros e Isabela Maria Pereira, no Centro Infantil Helen Keller, no qual, a partir de estudos sobre as técnicas desenvolvidas pelo educador francês Cèlestin Freinet[49], buscavam a integração escolar (BELCHIOR, 2004).

Embora seus membros tenham realizado um trabalho intenso de estudos, vivências e formação nos anos que seguiram, o movimento se constituiu como organização apenas no ano de 1976. Neste mesmo ano, realizaram em Lisboa, Portugal, o 1º Encontro Nacional do MEM (BELCHIOR, 2004). A partir daí se inicia a criação dos Núcleos Regionais, que atualmente chegam a 16, além de várias Comissões de Estudo especializadas, a publicação da Revista **Escola Moderna** e o primeiro Congresso, ocorrido em 1979.

---

[47] Pedagoga portuguesa lecionou no Centro Infantil "Hellen Keller" no final da década de 1950, visando a integração de crianças cegas. Fundadora do Movimento da Escola Moderna em Portugal ao lado de Sérgio Niza (BELCHIOR, 2004).

[48] Pedagogo português lecionou no ensino primário, educação especial e cursos superiores. Um dos fundadores do Movimento da Escola Moderna (1966) em Portugal e coordenador da *Revista Escola Moderna* desde 1974 (PARENTE, 2018).

[49] Célestin Freinet (1896 - 1966) cujo trabalho era orientado pelos princípios da livre expressão, cooperação, autonomia e trabalho.

O Movimento da Escola Moderna é um "[...] espaço de permanente experimentação e sucessivos encontros, onde a formação acontece por múltiplas partilhas entre graus de ensino, áreas disciplinares e intervenção diversa" (NIZA, 1992, p.39). Nesse processo, os professores se formam ao mesmo tempo em que formam as crianças.

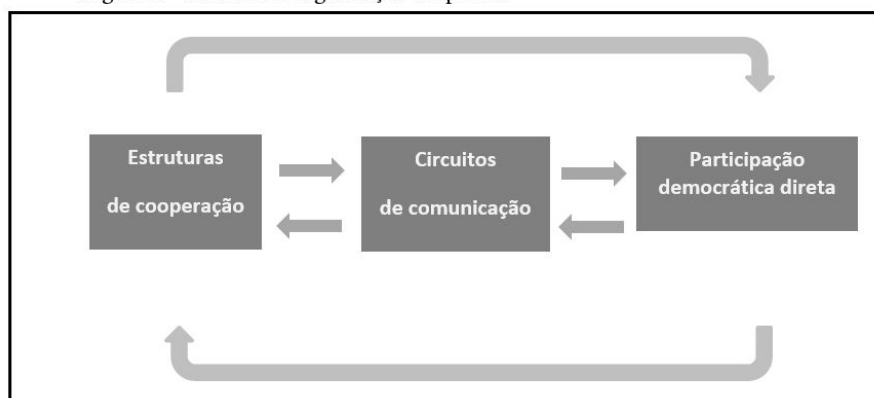
Nos primeiros anos do movimento, as práticas desenvolvidas pelos professores ligados ao MEM tomavam por base as técnicas freinetianas. Esses princípios, ainda hoje, permeiam as práticas no interior do movimento. Gradualmente, com a continuidade e aprofundamento dos estudos, incorporam a perspectiva do psicólogo russo Vigotski (1896 - 1934) sobre o desenvolvimento infantil aos conceitos que fundamentam suas ações educativas com as crianças (FOLQUE, 1999).

> O modelo pedagógico do MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, *dentro de parâmetros históricos e culturais* (FOLQUE, 1999, p.5, grifo da autora).

Dentre os objetivos previstos para o trabalho desenvolvido no MEM está o de construir, por meio da ação docente, uma formação democrática das crianças, dando a elas a oportunidade de participarem ativamente na gestão do currículo escolar. Isso porque, em uma organização do trabalho em que a partilha de poderes é priorizada, há mais possibilidades de transformar professores e crianças em cidadãos ativos em uma organização democrática (NIZA, 1992, 1998; FOLQUE, 1999, 2016).

O trabalho no MEM é desenvolvido a partir de um sistema integrado de organização do trabalho de aprendizagem, conforme é demonstrado na figura abaixo.

Figura 1 – Sistema de organização cooperada

Estruturas de cooperação ⇄ Circuitos de comunicação ⇄ Participação democrática direta

Fonte: Movimento da Escola Moderna (2020, *online*).

Esse sistema de trabalho é composto por três princípios integrados. Em cada um deles são desenvolvidas ações de formação de professores e de suas crianças com o objetivo de dar às crianças a oportunidade de serem ativas em seu processo de aprendizagem. Tais ações vão ao encontro dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, ao oportunizarem as relações sociais e a apropriação da cultura e, consequentemente, o desenvolvimento das capacidades humanas em suas máximas possibilidades desde a pequena infância.

Apresentamos, sinteticamente, cada princípio mencionado, com o objetivo de destacar algumas contribuições que favorecem o desenvolvimento humano de professores e crianças.

A “Estrutura de cooperação educativa” é considerada pelos representantes e participantes do Movimento como a melhor estrutura social para a aprendizagem de competências sociais e culturais. Isso porque, esse subsistema tem como alicerce o trabalho cooperativo realizado em duplas ou em pequenos grupos tendo em vista um objetivo comum. Isso significa que o sucesso do grupo está condicionado ao sucesso individual de seus participantes e vice-versa (NIZA, 1992, 1998; FOLQUE, 1999; MOVIMENTO ESCOLA MODERNA, 2020). Como evidencia Niza:

> O que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto do sucesso de um [educando] contribuir para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. Este mecanismo de facilitação social adquire tanto maior eficácia quanto mais conscientes forem os membros cooperantes desta regra estrutural que os une (NIZA, 1998, p.79).

Esse sistema de trabalho oportuniza o desenvolvimento da autonomia, resolução de problemas, cooperatividade, altruísmo, autoestima, dentre outras aquisições. Além disso, o trabalho de cooperação educativa vai ao encontro das proposições da teoria Histórico-Cultural, ao valorizar as relações sociais e suas contribuições efetivas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da humanidade em cada criança.

Afinal, “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2018, p.90).

Os “Circuitos de Comunicação” são como um pilar central da Pedagogia do Movimento. Nas propostas de formação de professores e crianças, há um contínuo estímulo para que todas comuniquem suas

aprendizagens. Essa atitude faz com que tenham acesso à informação que cada um possui. Isso significa "[...] aceitar, na escola, como fundamental, a criação de um clima de livre expressão [das crianças], para que não se sintam policiadas nas falas, nos seus escritos ou nas suas atividades representativas e artísticas em que se envolvem" (NIZA, 1998, p.18).

Ao serem estimuladas a se expressar livremente, as crianças desenvolvem diferentes maneiras de representação e constroem, nas relações sociais que estabelecem, os conhecimentos sobre o mundo e a vida (NIZA, 1992, 1998).

A fala se constitui como recurso principal por meio do qual a criança tem contato com as pessoas ao seu redor. Nesse sentido, ela é elo mediador das relações com a cultura elaborada pela humanidade no decorrer de sua história. Para Vigotski (2018), o que queremos obter quanto ao desenvolvimento infantil precisa ser oferecido às crianças desde o início. Se, por exemplo, desejamos que as crianças desenvolvam uma fala sintática e gramaticalmente organizada, com amplo vocabulário, é essencial que esta mesma fala esteja presente em todas as situações vivenciadas pelas crianças desde pequenininhas. Nas palavras de Vigotski,

> maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo de início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil [...] (VIGOTSKI, 2018, p.85).

Essas palavras demonstram que na escola da infância, as crianças precisam de cada vez mais possibilidades de livre expressão, a fim de que desenvolvam as capacidades especificamente humanas.

A "Participação Democrática Direta" tem como princípio a gestão democrática, o que significa que crianças e adultos são responsáveis pelas escolhas e decisões no dia a dia educativo.

> Quer isto dizer que as atitudes, os valores, as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto [as crianças], com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola (NIZA, 1998, p.82).

A democracia tem o diálogo como instrumento fundamental nas experiências educativas, além da parceria necessária entre professores e crianças e a divisão de poder. Isso significa que as crianças são tão responsáveis quanto o professor pela organização e gestão do currículo escolar (NIZA, 1998; MEM, 2020).

O desenvolvimento cultural da humanidade impulsiona a formação das funções psicológicas superiores de cada indivíduo, como a linguagem, o pensamento, a memória e a atenção voluntária, que nascem na atividade social humana. As funções psicológicas superiores são as capacidades que diferenciam o homem dos animais, pois dão a ele condições de transformar a natureza para atender suas necessidades (LURIA, 2014).

Ao dar à criança a oportunidade de participar ativamente do planejamento do dia a dia educativo, o professor lhe confere o lugar de protagonista em seu processo de aprendizagem, lugar esse fundamental para o desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores.

Os professores associados ao MEM constroem, por meio dos estudos e reflexões sobre sua prática diária, significativa rede de formação, por meio da qual potencializam seu processo educativo. No contexto do MEM, isso é definido como "isomorfismo pedagógico". Apresentamos, a seguir, esse conceito e algumas características desse modelo de formação, assim como suas contribuições à formação do professor da Educação Infantil no Brasil.

2. Isomorfismo pedagógico

Mas, o que significa o termo "isomorfismo"? Isomorfismo decorre do grego (*isos*: igual e *morphé*: forma) e é definido como o "Princípio segundo o qual duas entidades possuem a mesma forma, ou uma estrutura comum que lhes garante a correspondência" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.153).

Partindo desse conceito filosófico, o educador português Sérgio Niza define "isomorfismo pedagógico" como "[...] metodologia que consiste em experienciar, através de todo o processo de formação, as atitudes, métodos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais" (NIZA, 1997, p.48). Em outras palavras,

> Poderá dizer-se que o isomorfismo pedagógico é a **estratégia metodológica** que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efectivas dos professores (NIZA, 2009, p.352, grifo nosso).

Já existem, em Portugal, experiências de uso do "isomorfismo pedagógico" como metodologia de formação inicial de professores em nível universitário. As professoras da Universidade de Évora, Folque, Costa e Artur (2016, p.179), por exemplo, explicam que optaram pelo "isomorfismo pedagógico" por considerá-lo capaz de sustentar

> [...] esta formação de educadores/professores e de os estimular para um papel novo, alterando o contexto actual, mas também, de desafiarem as nossas reflexões permanentes. Este é um aspecto a que damos especial atenção, enquanto docentes do Ensino Superior participantes neste percurso profissionalizante. Almejando construções de conhecimento, vamo-las tornando possíveis, porque as realizamos em conjunto com os nossos alunos, os docentes cooperantes e os parceiros institucionais.

As pesquisadoras reforçam as justificativas quanto a essa opção metodológica ao afirmarem que:

> Este é o conceito inspirador do nosso trabalho na formação de professores monodocentes. Por isso, aceitamos que práticas autónomas, participadas e fundamentadas são, simultaneamente, construtoras de mudanças nos sujeitos e nos contextos e, por essa via, a construção da profissionalidade é motor de desenvolvimento profissional (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p.185).

Desde o século XX, são manifestadas preocupações quanto à coerência entre a formação dos professores e a atuação prática com os alunos. Mialaret (1969)[50], e outros estudiosos, "[...] já defendia a necessidade de um isomorfismo entre o tipo de formação recebida pelo

---

[50] As pesquisadoras referem-se ao artigo cuja referência é: MIALARET, G. *La formation des enseignants*. **Les Siencies de lèducation**, v. 2, n. 1, p.17-36, 1969.

futuro educador e o tipo de educação que se pretendesse que ele viesse a realizar com os alunos" (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p.184-185).

Embora haja coerência quanto à indispensável necessidade de aproximação entre a formação e a atuação docente, as pesquisadoras argumentam que:

> Apesar do consenso em redor da necessidade de uma analogia estrutural entre o papel da formação e o papel da prática profissional, os formadores de professores dificultam ou inibem propósitos de formar profissionais verdadeiramente inovadores, se o fizerem sob a influência de um sistema em que eles próprios não manifestam a renovação (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p.185).

Educadores portugueses destacam a proximidade entre a opção metodológica pelo "isomorfismo pedagógico" e o MEM ao explicarem como ocorre tal aproximação:

> [...] o modelo de formação que vimos [*sic*] assumindo, resulta em boa medida da ligação que enquanto docentes, vimos [*sic*] desenvolvendo com o movimento de professores de todos os graus de ensino com cinquenta anos de experiência – o Movimento da Escola Moderna (MEM). Para além da participação de alguns docentes da formação inicial e continuada de educadores de infância e professores do 1º. CEB [Ciclo de Ensino Básico] no MEM, a Universidade de Évora tem, desde 2009, um protocolo de colaboração que tem permitido um trabalho conjunto no âmbito da formação e da investigação numa frutífera parceria que aproxima a universidade, a escola e os seus professores. Esta parceria tem contribuído para a clarificação de um projeto de formação de docentes centrado num conhecimento profissional coerente e solidamente suportado que, na nossa perspectiva, se adequa de forma exemplar aos objetivos da educação no séc. XXI e oferece respostas para os problemas da formação inicial que vimos enunciando (FOLQUE, COSTA, ARTHUR, 2016, p.194).

Dentre as ações desenvolvidas pelos membros do MEM, a formação de professores e a "autoformação cooperada" dos seus associados é fator relevante, porque permite a aproximação entre a teoria e a prática. Os princípios democráticos e cooperados que orientam o "modelo de formação" no interior desse movimento são: sociocentrado; contratado; isomórfico; tem origem na experiência prática dos professores; e decorre de processo de regulação formativa (BELCHIOR, 2004, p.119).

Para os objetivos estabelecidos neste texto, destacamos o princípio "isomórfico", por meio do qual se busca, como já apresentamos, "[...] facilitar a transferência entre a situação de formação e as práticas dos professores" (BELCHIOR, 2004, p.119). Consideramos ser esse um princípio fundamental à formação de professores (tanto inicial quanto continuada), em decorrência de que diferenças entre momentos específicos de formação e a atuação desses profissionais (no momento presente ou no futuro) podem resultar em significativos equívocos e limitada possibilidade de desenvolvimento integral de professores e crianças.

Na busca por diminuir tais distâncias, as ações pautadas na "autoformação cooperada" (NIZA, 2009) são compreendidas como "[...] fonte de inspiração para a organização cooperativa e democrática a desenvolver com os alunos e entre estes. A tradicional ideia da exemplaridade educativa do professor é aqui recontextualizada assumindo um novo sentido [...]" (PINTASSILGO; ANDRADE, 2019, p.177). Esse modelo de autoformação cooperada é efetivado por meio dos Grupos Cooperativos, do Congresso Anual, do Encontro Nacional, dos Sábados Pedagógicos, das Oficinas de Iniciação ao modelo do MEM e dos Estágios no modelo pedagógico do MEM (BELCHIOR, 2004).

Desse ponto de vista, o isomorfismo pedagógico é uma possibilidade formativa significativa de aproximação entre o processo de

aprendizagem (inicial e contínua) dos professores e as ações pedagógicas por eles efetivadas junto aos estudantes.

3. Contribuições do "isomorfismo pedagógico" à formação do professor para a Educação Infantil

Ao refletirmos sobre as contribuições do conceito de "isomorfismo pedagógico" à formação do professor, destacamos, a título de exemplo, três recursos metodológicos: o "plano individual de trabalho (PIT)" (NIZA, 1998), o "Diário da formação" (BELCHIOR, 2004); e as interações por meio de texto escrito (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016).

Consideramos que o "plano individual de trabalho", elaborado e desenvolvido pelas crianças no nível escolar do que, no Brasil, é chamado de anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ser utilizado pelos graduandos em Pedagogia como metodologia de ensino e de aprendizagem. Cabe explicitar que

> O Plano Individual de Trabalho é um plano semanal do trabalho individual que o aluno procura realizar ao longo da semana. Mas é também um registo de verificação do trabalho realizado, ou seja, é também um instrumento de avaliação. Nele o aluno começa por registar as actividades que vai desenvolver durante o Trabalho de Estudo Autónomo, a sua tarefa semanal, o projecto de estudo em que está envolvido, ou em que se vai envolver, os trabalhos ou produções que pensa apresentar e os momentos de trabalho com o professor – função de planificação e organização do trabalho futuro. À medida que vai realizando o trabalho a que se propôs, vai-o assinalando no seu P.I.T.. No final da semana realiza uma auto-avaliação e regista-a [*sic*]. Depois de partilhar esta autoavaliação com a professora e com os colegas, ficam também registadas as suas apreciações. Está aqui

associada indiscutivelmente a função de avaliação do trabalho (BELCHIOR, 2004, p.116).

Antes do início do estudo de cada unidade temática no curso de Pedagogia, os graduandos, em colaboração com o professor, podem elaborar seus "planos individuais de trabalho" a serem desenvolvidos ao longo dos encontros referentes a cada disciplina cursada.

Apresentamos, a seguir, um modelo de "Plano individual de trabalho" elaborado para o 1º Ciclo de Ensino Básico português (no Brasil se intitula anos iniciais do Ensino Fundamental) e o apresentamos como possibilidade metodológica aos graduandos de Pedagogia. É evidente que as tarefas estabelecidas ao aluno de Pedagogia são diferentes das indicadas no modelo abaixo, mas nosso objetivo ao apresentá-lo é apenas exemplificar o PIT.

Quadro 1 – Modelo de Plano Individual de trabalho para 1º. Ciclo de Ensino Básico português

Nome: ______________________ **Semana de** ___/___/___ **a** ___/___/___

O que fiz:

O que penso fazer:

Escrita/Textos	
Leituras	
Ditados a pares	
F. de Func. da Língua	
F. de Ortografia	
F. de Operações	
F. de problemas	
Inventar problemas	
Computador	
Correspondência	
Experiência	
Pintura/Tapeçaria	

A minha avaliação do trabalho:

Orientações e sugestões dos colegas e da professora:

Apresentação de trabalhos: ________________

Outros trabalhos: ________________________

Fonte: Belchior (2004, p.334).

Como se vê, o PIT permite ao aluno planejar cooperativamente com o professor suas tarefas de aprendizagem. Além disso, a avaliação, que tradicionalmente é efetuada apenas pelo professor, passa a ser ação também do próprio aluno aprendiz (autoavaliação) e de seus colegas de turma.

Outro exemplo que destacamos refere-se ao projeto desenvolvido por Belchior (2004), em "Oficina de formação" junto ao MEM. O objetivo dele foi iniciar outros professores no modelo pedagógico desse movimento. Dentre as ações desenvolvidas, evidenciamos como exemplo a elaboração do "Diário da formação", desenvolvida ao longo de um dos encontros. Apresentamos, abaixo, um quadro contendo o modelo desse diário.

Quadro 2 – Reprodução de um "Diário da formação"

Diário da formação

Gostámos	Não gostámos	Queremos	Fizemos
• Gostei de ouvir a Inácia a falar do trabalho da sala. Pi., 23/01/99 • Gostei bastante da troca de experiências que se verificou. Penso que evolui como pessoa e como professora. Gostava de continuar este tipo de experiência. Iv. 23/01/99 • Gostei de toda a troca de experiências. Foi um dia compensador. Te., 23/01/99 • Gostei muito da primeira troca de experiências. A.Is., 23/01/99 • Gostei muito das sugestões de materiais/recursos apresentados. H.G., 23/01/99 • Gostei muito da conversa sobre o Diário e o Conselho. JJ, 6/5/99 • Gostei da Comunicação da Clara Felgueiras sobre os Projectos e outras coisas mais. Adorei. JJ, 22/7/99	• Não tivemos tempo para esclarecer dúvidas sobre o texto do Sérgio que ficaram das apresentações. Marg., 09/02/99 • Não gostei de chegar atrasada. Pi., 27/2/99	• Quero e sinto que preciso de aprender muito mais. "Só sei que nada sei". Sofia, 23/01/99 • Quero arranjar textos sobre a inclusão e sobre a relação com os pais, assuntos que precisamos de voltar a discutir. Marg., 9/02/99 • Uma discussão interessante: "a vida está cheia de geometria ou será a geometria que está cheia de vida"? Marg., 27/2/99 • Queremos que o JJ e a Marg. não se esqueçam de trazer o material. P., 27/02/99	• Fiz uma retrospectiva do que já tinha ouvido e aprendido em anos anteriores. Te., 23/1/99 • Estou a trabalhar com a Pilar nas listagens do programa do 1º ano a partir da nova edição dos Programas. Marg., 5/5/99

Fonte: Belchior (2004, pp.332-333).

Como se pode constatar por meio do quadro, os professores em formação puderam refletir sobre aspectos de sua formação cooperada e explicitar aos demais membros do grupo resultados dessas considerações, efetivando, assim, possibilidades de ampliação de conhecimentos. Esse diário apresenta explícita inspiração no "Jornal de parede" ou "Jornal mural" proposto por Célestin Freinet, cujos pressupostos teórico-metodológicos, como mencionamos, servem de referência aos membros do MEM.

À semelhança do "Plano individual de trabalho", também o "Diário da formação" é uma estratégia metodológica que pode contribuir com a formação dos professores, pois lhes permite partilhar reflexões e conhecimentos sobre seu processo de aprendizagem, assim como dos demais integrantes do grupo.

Outra ação inspiradora coerente com os princípios do "isomorfismo pedagógico" é a interação por meio de texto escrito. Como apresentam Folque, Costa e Artur (2016), ao longo do curso de graduação, na Universidade de Évora, os alunos têm oportunidade de se apropriar de escrita profissional por meio da qual ocorrem interações escritas com outros sujeitos, dentre eles os professores responsáveis pelas disciplinas curriculares.

> A escrita dos estudantes, co-construída e dialogada, acompanha as aprendizagens na universidade em contexto de sala e a iniciação à prática profissional em contexto de escola. É uma escrita profissional e, como tal, pública e sujeita a várias interlocuções. [...]. Definidos os objetivos específicos de cada modalidade de escrita, o aluno toma a iniciativa e envia (por e-mail) para os professores e cooperantes que, por escrito, interagem no sentido de ampliar e negociar significados, apresentando outras perspectivas sobre alguns dos enunciados dos

alunos, colocando questões que estimulem a reflexão (FOLQUE, COSTA, ARTUR, 2016, p.204-205).

Apresentamos, a seguir, a título de exemplo, um quadro representativo de um desses momentos de interação por meio da escrita.

Quadro 3 – Reprodução de excerto de caderno de um aluno do curso de Pedagogia da Universidade de Évora

É muito visível o interesse das crianças mais velhas pelas brincadeiras onde esteja presente o adulto, pois sempre que eu me deslocava para uma das áreas essas crianças iam comigo querendo explorar os materiais nelas existentes mas com minha presença, o que torna naturalmente emergente a continuação constante da participação dos adultos nas brincadeiras livres das crianças.

A nossa semana prossegui direcionando-se muito para a vivência do carnaval, começando com a constituição do painel de Carnaval na terça-feira de manhã, em que para tal coloquei o espaço livre do chão um folha de papel kraft e algumas serpentinas e confettis que espontaneamente as crianças tiveram curiosidade em explorar, aproximando-se de mim e sentando-se em redor da folha, manuseando as serpentinas, tentando rasgar, amachucar, lançando-as ao ar, etc. Este momento de exploração livre foi muito interessante.

Assunção 2012/9/1 00:47

Comment [2]: Concordo plenamente com a Ana Rita embora acrescentando que é importante também oferecermo-nos como modelo para abrir novas avenidas de exploração, e de complexificação do jogo, mas o afastarmo-nos é tão importante como o participarmos com eles pois estamos também a dar-lhes confiança nas suas capacidades de fazer as coisas sozinhos e à sua maneira. Por exemplo ao nível das competências sociais, Judy Dunn observa que quando as crianças brincam sozinhas entre elas, assumem papéis mais elaborados (regulador da brincadeira, negociador, confortar outros, etc.) que não assumem na presença dos adultos.

Ana Rita Graciano 2012/2/20 20:21

Comment [3]: Devemos participar, mas não monopolizar. Despertar, provocar e depois afastarmo-nos um pouco para que sejam as crianças a criarem as suas brincadeiras, sem estarem sempre a depender da intervenção/participação do adulto.

Ana Rita Graciano 2012/2/20 20:24

Comment [4]: Como previmos no chão resultou muito melhor. Adorei a atitude natural com que exploraste com as crianças. Foi um "open space" (lol) no qual, cada um, ao ritmo de sua curiosidade foi intervindo e participando na atividade.

Fonte: (Garreta, 2011 apud FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p.206).

As três metodologias apresentadas ("Plano individual de trabalho", "Diário da formação" e interações por meio de texto escrito) não esgotam as possibilidades de ações isomórficas entre a formação inicial do professor e sua futura atuação docente, apenas nos ajudam a refletir sobre atividades que podem contribuir significativamente com esse exercício profissional.

Por meio dos exemplos apresentados, é possível compreender que, como afirma Vigotski (2018) ao formular a "lei genética geral do

desenvolvimento", as funções psicológicas superiores ocorrem primeiramente no plano externo (interpessoal, social) e depois no interno (intrapessoal). Nesse sentido, aprende-se a ser professor por meio das experiências didático-pedagógicas vivenciadas[51], não apenas pelo discurso formal, ou seja, pelas discussões conceituais abstratas.

Um conceito relevante que contribui para tais reflexões é o conceito de "atividade", compreendida como "[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu **objeto**), coincidindo sempre com o **objetivo** que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o **motivo**" (LEONTIEV, 2014, p.68, grifo nosso).

Assim, para que o curso de formação de professores contribua efetivamente para a formação humanizadora do professor para a Educação Infantil, é indispensável que a atuação dos docentes no Ensino Superior atenda às características do conceito de atividade proposto por Leontiev (2014), visto que as tarefas desenvolvidas necessitam coincidir com os objetivos e os motivos para realizá-las.

Consideramos que os aspectos metodológicos do "isomorfismo pedagógico" efetivados no âmbito do MEM propiciam contribuições à formação dos graduandos em Pedagogia, à medida que são alicerçados no diálogo e em estudos que possibilitam a instrumentalização teórico-prática desses futuros professores da Educação Infantil.

[51] Estamos compreendendo "vivência" como a tomada de consciência, a atribuição de sentido e a forma de se relacionar afetivamente com um determinado acontecimento (VIGOTSKI, 2018, p.77).

Para finalizar nossa conversa...

Nos limites deste texto, destacamos elementos essenciais para pensarmos sobre o uso de possibilidades metodológicas na formação inicial de professores para a Educação Infantil de forma que os conceitos apropriados nesse processo possam instrumentalizar cientificamente esses profissionais, a fim de que suas ações docentes visem à promoção do pleno desenvolvimento infantil.

Essas discussões quanto à formação inicial podem fortalecer reflexões sobre as especificidades da Educação Infantil de modo que a escola se constitua como lugar de práticas educativas guiadas à plenitude da formação humana na infância.

Para que os profissionais que atuam nas Escolas de Educação Infantil proponham ações que possibilitem o pleno desenvolvimento das crianças, é indispensável que seu processo de formação como professor contemple propostas metodológicas que oportunizem a apropriação de conhecimentos teórico-práticos que sustentem suas ações de estudos e de aprendizagens.

Apoiadas no modelo de formação elaborado pelos associados ao MEM, apontamos como possibilidade metodológica o "isomorfismo pedagógico", com vistas à realização de um trabalho cooperado no qual todos os participantes da prática educativa, adultos e crianças, cada qual com funções específicas, caracterizem-se como protagonistas das situações didático-pedagógicas, partilhando escolhas, planejamentos, avaliações e a construção de uma educação efetivamente democrática.

Argumentamos, enfim, sobre a emergência de cursos de formação de professores que aproximem o discurso (a discussão e a generalização de conceitos) com a ação (concreto pensado, a prática embasada cientifi-

camente) de forma a possibilitar, de fato, que os alunos (futuros professores) vivenciem o processo educativo humanizador.

Referências

BELCHIOR. M. M. S. H. **Desenvolvimento profissional e aprendizagem dos professores do 1º C.E.B.**: contributos para uma reflexão sobre a aprendizagem como prática social. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências – Departamento de Educação, Universidade de Lisboa - Portugal, Lisboa, Portugal, 2004.

CASTILHO, C. **Pedagogos Portugueses – Rui Grácio**. A viagem dos argonaustas (Blog). 17 de maio de 2012. Disponível em: https://aviagemdosargonautas.net/2012/05/17/pedagogos-portugueses-rui-gracio-por-clara-castilho. Acesso em: 02 fev. 2020.

FOLQUE, M. da A. A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para Educação Pré-Escolar. **Revista Escola Moderna**. n. 5, 1999. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev51%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

FOLQUE, M. da A.; COSTA, M. da C. L. da; ARTUR, A. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. *In*: CORREA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BOSSOLI, M. de F. (org.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. p. 177 - 236.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição ao desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2014.

LURIA, A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2014. p. 85 - 102.

MIALARET, G. La formation des enseignants. **Les Siencies de lèducation**, v. 2, n. 1, p. 17-36, 1969.

MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA. **Modelo pedagógico**: sistema de organização cooperada. Seção. 2020. Disponível em: http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico. Acesso em: 01. fev. 2020.

NIZA, S. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no Movimento da Escola Moderna. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto-Portugal: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

_____. A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º. Ciclo do Ensino Básico. **Inovação**, [*s. l.*], n. 11, 1998. p. 77 - 98 Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

_____. **Formação cooperada**: ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora. Lisboa-Portugal: EDUCA – Movimento da Escola Moderna Portuguesa, 1997.

_____. Em comum assumimos uma educação democrática. *In*: **Nos 25 anos da Escola Moderna Portuguesa**. Lisboa: Cadernos de Formação Cooperda. n. 1, 1992.

PARENTE, C. **Agenda Cultural Respiro – conversas de fim de tarde com Sério Niza**. Universidade do Minho, out. 2018. Disponível em: https://www.ie.uminho.pt/pt/_layouts/15/uminho.portaisuoei.ui/pages/eventsdetail.aspx?id=53566. Acesso em: 08 de fev. 2020.

PINTASSILGO, J; ANDRADE, A. N. de. Sérgio Niza e a "autoformação cooperada": reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. **Revista Lusófona de Educação**, [*s.l.*], n. 43, maio 2019. p. 163-179. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/737. Acesso em: 02 fev. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

SOBRE OS AUTORES

Amanda Trindade Garcia
Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (2019), Pedagoga formada pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2012), atuou como professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Marília e hoje atua como professora coordenadora em uma escola de educação infantil na Prefeitura Municipal de Marilia que atende bebês de 4 meses a 1 ano e meio. E-mail: trindade.amanda@gmail.com.

Ana Cláudia Bonachini Mendes
Graduada em Pedagogia pela Unesp. Doutoranda em Educação pela Unesp – Marília, SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil. Professora Adjunto II no curso de Pedagogia do UniToledo, Araçatuba-SP. Diretora de escola Municipal de Educação Infantil. E-mail: bonachini.thc@gmail.com

Ana Lúcia Borges
Doutoranda pela Unesp – Marília, SP. Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho. Pós-Graduada (*Lato Sensu*) em Gestão de Escola Pública pela USP e em Educação Infantil pela UMESP. Graduada em Pedagogia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Sociologia da Infância – GEPSI – USP. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Histórico-Cultural – Unesp - Marília, SP. Diretora de escola na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, SP. Vice-líder do GECOL. E-mail: analuborges@folha.com.br

Anderson Borges Corrêa

É doutorando em Ensino na Educação Brasileira na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus - Marília (2019-2022). Possui mestrado em Ensino na Educação Brasileira pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2017). É docente da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (MG) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Fundamental I) e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (Fundamental II). E-mail: abc-anderson@outlook.com

Camila Godoy Paredes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus – Marília, SP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". É membro do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural – Unesp – Marília, SP e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDEI) Unesp/Marília, SP. Atualmente pesquisa a dimensão afetiva relacionada ao desenvolvimento infantil.
E-mail: camilinha_gparedes@hotmail.com

Cleide de Araújo Campos

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2010), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (2018). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista

"Júlio de Mesquita Filho". É Membro do grupo de pesquisa "Multi-letramentos e usos das TDIC na Educação – UFOP" (MULTIDIC). É membro do grupo de pesquisa Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) – Unesp - Presidente Prudente. Pesquisa sobre formação do leitor literário e estratégias de leitura.
E-mail: emaildacleide6@gmail.com

Érika Christina Kohle

Diretora de Escola de Ensino Fundamental do Município de Marília. Cursa o terceiro ano de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" – Marília, SP. Possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" - Marília, SP (2016), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Marília, SP (2014) e graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Assis (2002). Fez especialização em Língua Portuguesa e Literatura na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2012). Participa desde 2011 do Grupo de Pesquisa Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação, desde 2015 do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e desde 2019 do Grupo de Pesquisa Especificidades da Docência na Educação Infantil, todos pertencentes ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília, SP.
E-mail: erika.kohle@gmail.com

Juliana Guimarães Marcelino Akuri
Graduada em Pedagogia. Mestre e Doutoranda em Educação pela Unesp - Marília. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidade da Docência (GEPEDEI) e do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, ambos da FFC/Unesp - Marília. Diretora de escola de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Marília.
E-mail: e-mail: juakuri@hotmail.com

Juliana Xavier Moimás
Mestranda pela Unesp – Marília. Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura, pelo Centro Universitário Toledo e em Formação de professores em Educação a Distância, pela Universidade Paulista. Graduada em Letras e Pedagogia. Membro do Grupo de Estudos em Alfabetização Científica (GEPAC) - Unesp – Marília. Coordenadora da área de Educação Infantil, na Secretaria Municipal de Educação de Birigui.
E-mail para contato: julyanamoimas@hotmail.com

Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki
Graduada em Pedagogia. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Unesp - Marília. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDEI). Atualmente é professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Marília. Atuou também como professora da Rede particular e como Assistente Técnico de Área na Equipe Pedagógica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Marília.
E-mail: karolkusunoki@gmail.com

Marcelo Campos Pereira
Doutorando e Mestre do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Marília, SP (2016) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (1996). É gestor do Fórum Regional de Educação Infantil e membro do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural – Unesp/Marília, SP e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDEI) Unesp/Marília, SP. Atualmente é Professor Coordenador da Escola Municipal de Educação Infantil "Nossa Senhora da Glória" da cidade de Marília-SP. E-mail: marcelocampo0@gmail.com

Mariana Natal Prieto
Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp. Mestre em Educação (2016) e Graduada em Pedagogia (2006) pela mesma universidade. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil – GEPEDEI. Professora de Educação Infantil na rede municipal de Avaré e docente do Centro Universitário Sudoeste Paulista. E-mail: m.prieto@unesp.br

Monalisa Gazoli
Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação. Desenvolve pesquisa de doutoramento (desde 2019) vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDEI) sob orientação da Dra. Elieuza Aparecida de Lima junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - Unesp - Marília, SP. É professora no curso de Pedagogia do Centro Universitário

Católico Salesiano *Auxilium* (UniSALESIANO), Lins, SP. Email: monalisa_gazoli@hotmail.com.

Rafael Franco Lobo
Mestrando pelo programa de pós-graduação em Educação na Unesp/Marília, possui Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Língua Portuguesa pela UNICAMP, formado em Letras, Unesp/Assis. Lecionou na rede estadual paulista nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio, também foi professor das séries iniciais do Ensino Fundamental em redes municipais. Atuou como Diretor de Escola na rede municipal de Assis e atualmente é Diretor de Escola Municipal em Marília, em uma unidade que atende bebês de 4 meses a 1 ano e meio. Participa dos grupos de pesquisa: Centro de Ensinos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDEI).
E-mail: rafaflobo.diretor@gmail.com

Regina Aparecida Marques de Souza
Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMT). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Pós-Doutorado na Unesp-Marília, SP e na Universidade de Évora, Portugal. Professora do curso de Pedagogia (UFMS-Três Lagoas). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância – teoria Histórico-Cultural. Coordenadora do Fórum Regional de Educação Infantil da Costa Leste (2020-2022). E-mail: regina.souza@ufms.br

Renata de Souza França Bastos de Almeida
Doutoranda pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp-Marília. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2013). Pós-Graduada (*Lato Sensu*) em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Filadélfia – Unifil. Graduada em Pedagogia (2004). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação". Pesquisa a apropriação da leitura e da escrita com ênfase no papel da literatura na formação de crianças leitoras e produtoras de textos. E-mail: renata.bastos@unesp.br

Simone Silveira dos Santos
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília-SP. Possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2014), especialização em Neuropedagogia pela Unijales (2011) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2008). É membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Currículo, participa do projeto de pesquisa Gênero, Currículo e Educação – UEMS/Paranaíba-MS. É membro do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural – Unesp/Marília-SP. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil "GEPEDEI" – Unesp/Marília-SP. Atualmente é bolsista CAPES. E-mail: simone-santos_lbv@hotmail.com.

Suely Amaral Mello
Graduada em Letras. Mestre e Doutora em Educação (UFSCAR). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em educação (Unesp-Marília). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da teoria Histórico-Cultural. E-mail: suepedro@terra.com.br

Vanessa Milani Labadessa
Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Senso da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, SP. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Membro do "Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil" – Unesp/Marília, SP. Atualmente Professora do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) – Campus Ariquemes. E-mail: vanessa.milani@ifro.edu.br

SOBRE O LIVRO

Catalogação
André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211
Normalização
Lívia Mendes Pereira

Arte da capa
Anderson Corrêa
Capa e diagramação
Mariana da Rocha Corrêa Silva
Assessoria Técnica
Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato
16X23cm
Tipologia
Adobe Garamond Pro

Papel
Polén soft 70g/m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

Acabamento
Grampeado e colado
Tiragem
100

Impressão e acabamento
Renovagraf

Este livro nasceu do desenvolvimento da disciplina Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília, SP. Apresenta algumas reflexões sobre aspectos do desenvolvimento humano na pequena infância considerando as experiências vividas pelas crianças desde seu nascimento formam sua personalidade e sua inteligência – o que mais recentemente tem sido comprovado pelas neurociências.

Revela algumas formas de melhor promover o desenvolvimento humano na infância, que envolvem uma nova forma de organização do espaço – com diversidade de materiais: de livros a materiais naturais que possam ser usados de múltiplas maneiras pelas crianças, que estejam acessíveis às suas mãos, que sejam organizados de forma perceptível com as crianças, que apresentem a cultura nas suas formas mais elaboradas (VYGOTSKY, 2018) sem subestimar a possibilidade das crianças educarem sua sensibilidade seja para a ciência, seja para a arte.

Uma nova cultura escolar envolve também novas formas de organização e gestão do tempo que reserve às crianças tempo livre para escolher atividades, tempos de atividade diversificada em que haja a possibilidade de escolher entre algumas atividades propostas pelo professor, além das atividades apresentadas pelo professor com o propósito de ampliar aquilo que as crianças já conhecem. Essas novas formas de organização e de gestão do tempo respeitam os tempos das crianças, considerando que eles são diferentes dos tempos dos adultos. Por isso, não cabem as formas de antecipação da escolaridade e o abreviamento da infância que tem sido imposto na escola de Educação Infantil com a aprovação de muitas famílias.

Essa nova cultura escolar envolve igualmente novas formas de relação entre adultos e crianças, requer o aprofundamento do acolhimento e da escuta dos desejos, interesses e necessidades das crianças como método do trabalho docente: relações horizontais que garantam a participação das crianças e a cooperação entre adultos e crianças na organização da vida na escola; relações de comunicação entre adultos e crianças no acesso ao conhecimento, à cultura. E tudo isso, levará a uma nova qualidade das atividades propostas e realizadas na escola – no sentido que a Teoria Histórico-Cultural dá ao termo atividade: de envolvimento da criança com o corpo, o pensamento e a emoção nas situações vividas.

Esse conjunto de reflexões orienta o pensar e o agir docentes para o respeito aos tempos e as formas de bebês e crianças viverem sua aventura de conhecer o mundo e que amplie suas vivências para contemplar o desenvolvimento humano para todas as crianças em suas máximas possibilidades. A abordagem histórico-cultural nos dá suporte para isso, é preciso que nos aventuremos a tornar essa escola um fato.

ISBN 978-658654676-7